

APRENDIENDO A INVESTIGAR
INVESTIGANDO EL CARNAVAL DE BARRANQUILLA
Una propuesta para el fortalecimiento de la Competencia Investigativa
En los estudiantes de Pregrado

ROCÍO AMINTA VARELA ARREGOCÉS
MELBA LEONOR ZAPATA RICO



SISTEMA UNIVERSITARIO ESTATAL - SUE- CARIBE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CARTAGENA – COLOMBIA
2008

APRENDIENDO A INVESTIGAR
INVESTIGANDO EL CARNAVAL DE BARRANQUILLA
Una propuesta para el fortalecimiento de la Competencia Investigativa
En los estudiantes de Pregrado

ROCÍO AMINTA VARELA ARREGOCÉS
MELBA LEONOR ZAPATA RICO

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

DIRECTORA:
DRA MARÍA TRILLOS AMAYA

SISTEMA UNIVERSITARIO ESTATAL - SUE- CARIBE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CARTAGENA – COLOMBIA
2008

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

DEDICATORIA

A la esencia suprema que reconocemos como Dios.

A Yunny, Ernesto, Mechas, Juan Carlos, Otilia; nuestros padres y hermanos a quienes les robamos de su tiempo para estar inmersas en el proyecto y aún así creyeron en nosotras.

A los niños y jóvenes quienes formados integralmente y con ojos de observadores críticos, podrán entender y cambiar su realidad.

AGRADECIMIENTOS

A Onharlys, Enalvis, Jersson, Deidis, Jéssica, Yoaisa, Luis Miguel y Geraldyn, estudiantes de la Institución Educativa Comunitaria Distrital Manuel Elkin Patarroyo, quienes nos contagiaron de su ingenuidad y curiosidad por lo nuevo, animándonos a seguir adelante.

A Yorsis, Maryoris, Carol, Narly, Cindy y Kelly, estudiantes de la Universidad del Atlántico, por asumir como propio este proyecto.

A Inocencia Ramos, rectora de la Institución Educativa Comunitaria Distrital Manuel Elkin Patarroyo, por brindarnos el espacio y apoyo para trabajar en la Escuela.

A Leopoldo Klee, Álvaro Altamar, Alfonso Fontalvo, José Ignacio Cassiani, Carmen Meléndez, César Morales “Paraguitas”, Amalia Jiménez, Efraín Barros Alvarado, Wilfrido Escorcia y César Martínez, hacedores del Carnaval de Barranquilla, por su disposición absoluta para compartir con los niños y estudiantes universitarios los saberes y conocimientos que cimientan la tradición de esta manifestación cultural, y permitirnos ratificar sin saberlo, que es una excelente herramienta para la labor pedagógica.

A nuestros amigos y miembros de GRUPAL, Miguel, Roberto, Marbel y Elvira por su apoyo, y en especial a la Magister Ginger Torres, por sus interrogantes, comentarios y cuestionamientos que contribuyeron a darnos luz en este proyecto.

A Farid Carmona por su lectura y sugerencia bibliográfica.

A nuestros compañeros de Maestría Álvaro y José Gregorio quienes oportuna y desinteresadamente nos apoyaron durante la ejecución de este proyecto.

A la Doctora María Trillos Amaya por sus recomendaciones y absoluta claridad sobre este proyecto.

CONTENIDO

GLOSARIO	12
RESUMEN	14
PRESENTACIÓN	15
INTRODUCCIÓN	18
CAPÍTULO I	28
1. MARCO DE REFERENCIA	28
1.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS – ESTADO DEL ARTE	29
1.2. MARCO CONTEXTUAL	35
1.2.1. El Carnaval.	35
1.2.2. El Carnaval en el Caribe	37
1.2.3. Carnaval y Educación	38
1.2.3.1. El Carnaval en las instituciones educativas de Barranquilla	39
1.3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	45
1.3.1. Competencia: Origen y Noción	45
1.3.2. Las competencias y la educación	48
1.3.3. Tipos de competencia	51
1.3.3.1. Las Competencias Comunicativas	51
1.3.3.1.1. Tipos de competencia comunicativa	53
1.3.3.2. Las competencias científicas	56
1.3.3.3. Las Competencias Ciudadanas	57
1.3.3.4. Competencia Cultural	59
1.3.3.5. Competencia Investigativa	60
1.3.3.5.1. Las Competencias Investigativas en la Educación	61
1.3.3.5.2. Componentes de la Competencia Investigativa	62
1.3.3.5.3. Dimensión cognitiva, habilidades y destrezas del pensamiento	63
1.3.3.5.4. Dimensión Afectiva	66
1.3.3.5.4.1. La Creatividad, Naturaleza y Habilidades	67
1.3.3.5.4.2. El Gusto por la Investigación	70
1.3.3.5.4.3. La curiosidad	71
1.3.3.6. Alfabetización Digital	71
1.3.3.7. Formación basada en competencias	74
1.3.3.8. La Investigación Formativa	76

1.3.3.9.	El Aprendizaje Significativo	83
1.4.	DISEÑO METODOLÓGICO	85
1.4.1.	Metodología y diseño metodológico	85
CAPÍTULO II		92
2.	DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA	92
2.1	PROCESO DE FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA	92
2.2.	ANÁLISIS DE LA ENCUESTA DIAGNÓSTICA APLICADA A LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA PARA ESCOGENCIA DE LA MUESTRA	104
2.2.1.	Análisis del factor relacionado con opiniones y conocimientos sobre el Carnaval de Barranquilla	105
2.2.2.	Análisis del factor relacionado con conocimiento y uso de las Tecnologías de Información y Comunicación. (TIC)	123
2.2.3.	Análisis del factor relacionado con conocimientos sobre investigación	127
2.2.4.	Análisis del factor relacionado con el proceso de producción textual	131
CAPÍTULO III		139
3.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	139
3.1.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN	139
3.1.1.	Análisis de la Dimensión Cognitiva de la Competencia Investigativa	139
3.1.2.	Análisis de la Dimensión Afectiva de la Competencia Investigativa	157
3.1.3.	Análisis de la Dimensión Expresiva de la Competencia Investigativa	179
CONCLUSIONES		204
RECOMENDACIONES		208
LISTA DE REFERENCIAS		210
ANEXOS		222

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	Factores externos relacionados con la formación de la competencia investigativa	100
Tabla 2.	Tabulación sobre definiciones de Carnaval	106
Tabla 3.	Tabulación sobre opiniones de Carnaval	107
Tabla 4.	Tabulación sobre gusto por participar en el Carnaval	108
Tabla 5.	Tabulación sobre eventos que conoce y le gusta del Carnaval	110
Tabla 6.	Tabulación sobre ritmos autóctonos del Carnaval	113
Tabla 7.	Tabulación sobre definiciones de danza	114
Tabla 8.	Tabulación sobre definiciones de comparsa	115
Tabla 9.	Tabulación sobre definiciones de cumbiamba	116
Tabla 10.	Tabulación sobre definiciones de letanía	117
Tabla 11.	Tabulación sobre definiciones de disfraz	118
Tabla 12.	Tabulación sobre el papel de la reina en el Carnaval	119
Tabla 13.	Tabulación sobre el papel de Joselito Carnaval	120
Tabla 14.	Tabulación sobre el papel del Rey Momo en el Carnaval	122
Tabla 15.	Tabulación sobre temas de lectura del Carnaval	123
Tabla 16.	Tabulación sobre conocimiento de historias del Carnaval	123
Tabla 17.	Tabulación sobre las TIC que utiliza	124
Tabla 18.	Tabulación sobre el uso de recursos informáticos	125
Tabla 19.	Tabulación sobre el uso de herramientas de Internet	127
Tabla 20.	Tabulación sobre número de casos desarrollados en serie CSI	128
Tabla 21.	Tabulación sobre el tema de casos desarrollados en serie CSI	128
Tabla 22.	Tabulación sobre estrategias utilizadas para resolver casos desarrollados en serie CSI	129
Tabla 23.	Tabulación sobre formulación de hipótesis de los casos desarrollados en serie CSI	130
Tabla 24.	Tabulación sobre procedimientos utilizados para formular hipótesis	131
Tabla 25.	Tabulación sobre procedimientos utilizados para comprobar hipótesis	131
Tabla 26.	Tabulación sobre métodos de investigación utilizados por los investigadores de la serie CSI	132
Tabla 27.	Tabulación sobre fuentes utilizadas para investigar	133
Tabla 28.	Tabulación sobre estrategias utilizadas para investigar	133
Tabla 29.	Tabulación sobre concepción de textos	134

Tabla 30.	Tabulación sobre estrategias utilizadas en la producción de textos	130
Tabla 31.	Tabulación sobre elementos que debe tener un texto para ser cohesivo y coherente	135
Tabla 32.	Tabulación sobre validez dada al proceso de escritura, revisión y reescritura de borradores	136
Tabla 33.	Tabulación sobre la forma en qué debe abordarse el proceso de escritura con niños de básica primaria	137
Tabla 34.	Rejilla de Evaluación de la Dimensión Cognitiva de la Competencia Investigativa Para Estudiantes Universitarios	141
Tabla 35.	Rejilla de Evaluación de la Dimensión Afectiva de la Competencia Investigativa Para Estudiantes Universitarios	159
Tabla 36.	Rejilla de Evaluación de la Dimensión Expresiva de la Competencia Investigativa Para Estudiantes Universitarios	180

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Espiral sobre el desarrollo de competencias	52
Figura 2. Proceso de Formación de la Competencia Investigativa	94
Figura 3. Dimensiones de la Competencia Investigativa	95
Figura 4. Componentes de la competencia investigativa	98
Figura 5. Porcentaje de las TIC utilizadas	125
Figura 6. Porcentaje del uso de recursos informáticos	126
Figura 7. Porcentaje del uso de herramientas de Internet	127

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1. Batería de herramientas para la formación de la Competencia Investigativa de la muestra universitaria.
- Anexo 2. Rejilla de evaluación de la producción escrita – Grados 3º y 5º propuesta por Mauricio Pérez Abril.
- Anexo 3. Encuesta aplicada a la población universitaria

- Anexo 4. Batería de herramientas para la formación de la Competencia Investigativa de la muestra de la Básica.
- Anexo 5. Texto Yorsis (Carnaval)
- Anexo 6. Mapa de Carroll
- Anexo 7. Carta V Encuentro Departamental de Semilleros
- Anexo 8. Categorías de análisis de Cindy y Kelly
- Anexo 9. Presentación de los estudiantes para el encuentro de semilleros de investigación en Medellín
- Anexo 10. Cartilla con textos de los niños
- Anexo 11. CD Audiovisuales de los niños y Registro fotográfico de las diferentes etapas.
- Anexo 12. Muestra Proyecto estudiantes universitarios.
- Anexo 13. Muestra Proyecto estudiantes de la Básica.

GLOSARIO

Berroche: Manifestación de alegría desinhibición, desorden, burla, diversión, violación de la norma.

Burrero: **1.** Salón que tiene espacio para amarrar burros: Los convido a disfrutar el salón burrero. **2.** Especie de tienda donde el campesino disfrutaba el carnaval después de una jornada de trabajo.

Comparsa 1. Comitiva que se identifica con un disfraz: Las comparsas van acompañadas de agrupación musical y llevan coreografía. **2. Comparsa de tradición popular** Comitiva que retoma los disfraces como hechos difundidos por costumbre para reafirmar la identidad: Las Comparsas de tradición popular se acompañan con música ancestral de la región **3. Comparsa de fantasía** Espectáculos urbanos llamadas así por lo vistosas y por el ingenio de sus creadores. Las comparsas se originan en los carnavales de Venecia pero al llegar a América toman características culturales propias de este lugar. etimol. (Del it. Comparsa).

Coyongos: Es una danza o juego coreográfico donde los danzantes imitan el vuelo de estas aves. En la coreografía hay también un cazador, un pez y varios animales ribereños Los coyongos danzan simulando que comen el pez que está en el centro. Los personajes son; coyongo rey, los coyongos menores, el pato cuhara, la garza blanca y la garza morena. El acompañamiento musical se hace con acordeón y caja. Después de bailar cada animal recita una copla cada animal recita una copla que generalmente está relacionada con la defensa del medio ambiente.

CSI: Sigla de la serie televisiva Crime scene investigation.

Garabato: La Danza del Garabato es una danza de origen español, que caricaturiza un enfrentamiento entre la vida y la muerte. La palabra “garabato” proviene del nombre puesto al palo de madera con forma de gancho en uno de sus extremos, que lleva colgadas unas cintas de colores rojo, amarillo y verde (colores de la bandera de Barranquilla), y que llevan los integrantes masculinos de la danza. Se dice que el Garabato es utilizado para acabar con la muerte en un desafío. El bailarín que lleva el garabato se conoce como garabatero.

I.E.C.D.M.E.P.: Sigla de Institución Educativa Distrital Comunitaria Manuel Elkin Patarroyo.

Lenguaje Kinésico: Son los gestos, movimientos del cuerpo, postura del mismo y las expresiones faciales que utilizan los hablantes, sean concientes o inconcientes.

Lenguaje proxémico: Es el uso que se le da al espacio físico donde se desenvuelve el hablante y también a la percepción que éste tiene de su entorno cercano. Es la cercanía o distancia que se tiene al comunicar, cuán lejos o próximo se está del otro y esto depende del grado de confianza y del tipo de interacción que se quiera entregar.

Lenguaje Icónico-Verbal: Son las imágenes de los objetos, su representación simbólica. Poseen una doble dimensión, esto es que una ilustración, que se entiende es gráfica, también tiene una explicación escrita. Pertenecen a este lenguaje la señalética vial, de tránsito, los letreros que vemos en las calles de la ciudad, los medios de comunicación escritos, sean afiches o publicidad; las obras artísticas: esculturas y pinturas.

Momo: Rey del Carnaval y monarca del sarcasmo y la ironía: Con los años, el gran Momo se ha hecho acreedor de su propio desfile. Cada año, su nombramiento recae en algún personaje con conocimiento del folclor y la cultura popular. El Rey Momo surgió en 1888 como símbolo de la máscara. etimol. (Del lat. Momus, y este del gr. Μῶμος, dios de la burla).

TIC: Sigla de Tecnologías de Información y Comunicación.

RESUMEN

Este trabajo da cuenta de cómo se favoreció el desarrollo de la competencia investigativa a partir de la implementación de un proceso de formación en estudiantes de 8° semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico.

Tiene un soporte teórico de las Ciencias del Lenguaje, Sociales y la Pedagogía, que incluye un recorrido por el concepto de competencia, sus tipologías hasta llegar a la investigativa abordando sus dimensiones cognitiva, afectiva y expresiva y el concepto de investigación, investigación formativa, aprendizaje significativo y TIC, teniendo un apartado especial el Carnaval, el Carnaval de Barranquilla y sus relaciones con la educación.

En la metodología se manejó un enfoque cualitativo; paradigma crítico social trabajado en 4 fases: diagnóstica; priorización de necesidades; aplicación de estrategias y sistematización y toma de nuevas decisiones. Tipo de Investigación: Acción, Reflexión, Acción. La muestra poblacional estuvo conformada por seis estudiantes universitarios.

Dentro de los resultados se dio un acercamiento de los sujetos de tipo experiencial sobre los procesos investigativos, desarrollando su competencia investigativa, fortaleciendo habilidades y destrezas de pensamientos y sus competencias comunicativas. Se hizo un reconocimiento a las TIC en procesos investigativos, reconceptualización de Carnaval, investigación y un descubrimiento de la función comunicativa de la escritura, surgiendo un proyecto de investigación de maestría y tres de pregrado.

La experiencia vivida permite concluir que para favorecer el desarrollo de la Competencia Investigativa, debe aplicarse un proceso de formación simultáneo, correlacionado y gradual, cuyas estrategias apunten al fortalecimiento de las dimensiones cognitiva, afectiva y expresiva del ser humano.

PRESENTACIÓN

Los indicadores económicos y sociales de la Región, demuestran que la Costa Caribe Colombiana está muy lejos de superar la problemática de la pobreza y de crear condiciones para brindar opciones reales de mejoramiento de los niveles de calidad de vida de los habitantes. Pensar en esto último, implica reconocer la necesidad de que las instituciones educativas de todos los niveles creen condiciones para favorecer el desarrollo de la competencia investigativa de los sujetos como una respuesta desde la educación para satisfacer necesidades. Sobre todo si tenemos presente que las características del contexto actual, enmarcado en la generación de conocimiento, requiere sujetos con un alto nivel de desarrollo de estas competencias.

De allí que el proyecto titulado “Aprendiendo a Investigar Investigando el Carnaval de Barranquilla una propuesta para el fortalecimiento de la competencia investigativa en los estudiantes de pregrado”, dé cuenta de la preocupación surgida en el grupo de estudio en torno al problema de la formación en investigación en el aula de la educación superior, esperando que represente un aporte para la sociedad, ya que da razones para entender la realidad investigativa actual del caribe colombiano, y ofrece una estrategia de formación para crear condiciones que favorezcan el desarrollo de esta competencia, entendiendo que la investigación es una opción para la generación de ideas, con las que no sólo un sujeto satisface sus necesidades, sino que con ellas, contribuye a resolver problemas de su entorno, y de ser así, ofrece también una opción para disminuir la brecha de pobreza y de desigualdad social existente.

El segundo aporte de este trabajo es que muestra la mirada pedagógica realizada para asumir la investigación en sentido formal en el pregrado, con la que se buscó la generación de un conocimiento propio en los estudiantes a partir de los ya existentes, y presenta también cómo se entrelazaron las competencias comunicativas, las destrezas de pensamiento y el gusto por investigar en este proceso, considerados constituyentes básicos de la competencia investigativa, lo que podría representar una innovación en el aula.

“A investigar se aprende investigando” lo cual requiere de una realidad para ser observada, en este caso representada en el Carnaval de Barranquilla, manifestación cultural que se convirtió en el nicho generador de una gran variedad de opciones investigativas, ratificando con ello, que es desde la cultura desde donde se crean espacios generadores de conocimiento y además, se fortalecen las relaciones entre el hombre y su identidad salvaguardando con ello a la misma cultura. Lo que podría considerarse otro aporte de esta experiencia investigativa.

Dada la complejidad de la investigación, pues la muestra poblacional la integraron dos grupos tanto de edades como de niveles educativos distintos, y el cumplimiento del objetivo general requirió de las investigadoras principales un ejercicio de observación para dar cuenta del progreso de las mismas, se considera que ésta es un macroproyecto.

Por ello se conformó desde la Maestría en Educación SUE Caribe, un equipo de tres estudiantes, divididos en dos grupos quienes nos encontramos laborando en los grupos poblacionales mencionados, niveles de Básica (secundaria) y Superior (pregrado) con los cuales se desarrolló el proyecto, quienes nos reunimos, para apoyarnos, discutir, comunicar experiencias a modo de soporte mutuo, dado que compartimos el motivo de investigación, un mismo marco teórico y podía darse cuenta de todo el proceso aplicado a los dos grupos que integran la muestra, lo cual permitió además utilizar múltiples formas de recolección de la información, cada cual desde lo que necesitó para su nivel.

Es importante aclarar que cada investigador responsable de los grupos construyó y dio cuenta de su propuesta desde su implementación hasta el análisis crítico de los datos recogidos; finalizando con unas conclusiones en común dado que la investigación lo permitió. Logrando con ello que desde nuestros proyectos individuales de investigación se alcanzara el macroproyecto colectivo de investigación que se quiso realizar. Por ello, y dada la densidad y complejidad del documento, se presenta en este informe sólo lo ocurrido con los estudiantes del nivel de pregrado.

Para dar cuenta de estos elementos, el documento se organizó de la siguiente manera:

Una primera parte introductoria en la que se aborda a manera de diagnóstico las normas sobre estándares básicos de competencias, los indicadores de desempeño e investigación en Colombia; la investigación formativa en el país y en la Universidad del Atlántico; en particular cómo repercute la formación investigativa que se desarrolla en el Programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana en las escuelas y colegios de la región y cual es el horizonte de la propuesta resultante durante el proceso de investigación.

En segundo lugar aparece el Marco de Referencia, que incluye los antecedentes investigativos - estado del arte, los aspectos de tipo contextual, relacionados con el Carnaval de Barranquilla y sus implicaciones en el ámbito educativo. Se desarrolla también el marco conceptual, relacionado con las competencias en general, la comunicativa, la cultural y la investigativa, así como las implicaciones pedagógicas de su desarrollo y por último, se presenta el diseño metodológico utilizado en la implementación de la propuesta investigativa.

Seguidamente se presenta el segundo capítulo, que da cuenta del proceso de formación de la competencia investigativa y se presenta el Análisis de la encuesta diagnóstica aplicada a la población universitaria para escogencia de la muestra.

El tercer capítulo contiene el análisis de los resultados, y por último, se dan a conocer las conclusiones, recomendaciones y la bibliografía.

Se anexan además documentos que soportan los resultados de la investigación considerados de vital importancia para su comprensión.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, el término competencia y sus implicaciones comienza a bordarse con una nueva mirada como resultado de la internalización de la economía en el año 1991, lo que trajo consigo entre otras consecuencias, reformas a la educación superior apoyadas en acuerdos internacionales en pro del mejoramiento de su calidad. A partir del año 2000, cuando el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES replantea la forma de realización de los exámenes para el ingreso a la educación superior, incluyendo el concepto de competencias, define un nuevo enfoque para la forma de evaluar, pues dejan de analizarse contenidos para indagar por el saber hacer de los estudiantes. Así el ICFES (2001) concibe la competencia como un “conjunto de conocimientos, enfoques, metodologías, actitudes, valores y creencias adquiridas que posibiliten las acciones pertinentes en un contexto de trabajo” (p.58).

En la revisión al proceso vivido por el ICFES, y al mirar su afán de cualificar la función evaluadora de la calidad de la educación, pudo observarse como esta entidad amplió su radio de acción, ya que inicialmente se evaluaba a los estudiantes que terminaban el grado 11° en las instituciones educativas, con la aplicación del Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior (conocido como pruebas ICFES), evaluación académica de cobertura nacional con carácter oficial y obligatorio que se realiza desde 1968; posteriormente implementó la evaluación en la Educación Básica al aplicar las pruebas SABER en 5° y 7° grado en el año 1991. Finalmente amplió su proyección al realizar los Exámenes de Estado de Calidad para la Educación Superior - ECAES - para los cuales se expiden inicialmente los decretos 1716, 2233 de 2001 y 1373 de 2002. Los ECAES se consideran una prueba académica de carácter oficial aplicada a estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las Instituciones de Educación Superior completando con ello la evaluación en todos los niveles del sector educativo.

En la actualidad, las Políticas de mejoramiento de la calidad educativa, además de abanderar la cobertura como una de sus metas, propenden por la articulación de todos los niveles educativos, (desde el preescolar hasta la educación superior), fundamentada desde el enfoque de enseñanza por competencias; las cuales deben complejizarse a medida que se avanza. En el centro de este proceso se encuentran las competencias básicas y las ciudadanas, las cuales se desarrollan en la educación básica y media. En cuanto a las investigativas, se considera que deben crearse condiciones desde el preescolar para favorecerlas y poder desarrollarlas durante la formación en la educación superior.

Al redefinir sus políticas de mejoramiento de la calidad de educación, Colombia también replanteó las existentes en materia de investigación, de manera que el Instituto Colombiano Para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas – COLCIENCIAS - asumió también un nuevo rol protagónico.

Durante los últimos 40 años, el papel gestor de COLCIENCIAS para el fomento de la ciencia y la tecnología, busca impulsarlas como factor determinante en el desarrollo económico y social del país. Sin embargo, su posibilidad de acción es hoy insuficiente ante los retos y requerimientos que enfrenta para fomentar la generación y el uso del conocimiento científico y tecnológico, como base de innovación y competitividad frente a la región y el mundo.

Colombia se muestra como un país innovador y competitivo debido a que genera productos y servicios nuevos que son atractivos en el mercado internacional. La investigación en este contexto es el paradigma que puede promover su desarrollo.

A través de COLCIENCIAS se trabaja en programas que permiten desarrollar estrategias para la generación y apropiación del conocimiento tales como: Maloka, Ondas, Revista Colombia, Ciencia y Tecnología; quienes junto a múltiples organizaciones vinculadas al Estado, instituciones académicas tanto públicas como privadas, empresas de otro tipo, como la banca se agrupan en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) el cual puede calificarse como el resultado de un desarrollo sostenido, pero lento e insuficiente para las necesidades y las demandas del país en la materia. Lo importante de este proyecto es reconocer la existencia de un Sistema de Investigación, que funciona, pero al que es necesario imprimirle un mayor dinamismo para capitalizar lo que se ha sembrado.

El trabajo de COLCIENCIAS se refleja en recursos humanos altamente capacitados y con capacidades para hacer CTI, materializados en grupos, centros de investigación y desarrollo tecnológico, universidades, empresas y las redes y alianzas que se dan entre ellos para la generación y uso de conocimiento. El Sistema tiene dos grandes limitantes, la primera de ellas hace referencia a los recursos financieros escasos e inestables (para el año 2006 se invirtió el 0.47 % del PIB en actividades de ciencia, tecnología e innovación – ACTI y el 0.18% en I+D), y la segunda, a una baja valoración de la CTI en la sociedad colombiana. Esto finalmente tiene consecuencias importantes en la competitividad de su economía.

A pesar de estas limitaciones se tienen importantes logros sobre los cuales es posible y necesario seguir construyendo. El país posee un entramado institucional que, aunque aún es vulnerable, ha mostrado continuidad y tenacidad, y se refleja en desarrollos exitosos. Se puede notar un importante avance en los últimos 15 años, representado en los grupos y centros de investigación que mantienen una tradición gracias a la cual han alcanzado reconocimiento internacional; el creciente número de alianzas entre grupos de investigación y empresas muestran desarrollos que resuelven problemas a través de innovaciones que están produciendo mayor competitividad para esos sectores. Sin embargo, es igualmente importante reconocer que la actividad científica, medida en términos de publicaciones, formación de personal altamente calificado y patentes, entre otros,

así como la dinámica empresarial para buscar conocimiento que le permita competir, sigue estando a la zaga de otros países de la región.

Ante esta situación, el Gobierno Nacional ha decidido darle una mayor prioridad al desarrollo de la ciencia, la tecnología y al fomento de la innovación, adoptando una política de estado en este campo. Dentro de las estrategias del Gobierno se plantea la necesidad de tener más magísteres y doctores en el país, Montenegro (2007) manifiesta que éstas “son fundamentales para el impulso de la ciencia, la investigación y para el desarrollo de las universidades”. (p. 7)

Al respecto Vélez (2007) considera que la Educación Superior “es la punta de calidad de todo sistema educativo”, se necesita “gente que formule soluciones sofisticadas en términos de conocimiento”, “...por eso la clave es la investigación en todos los niveles”. “...Las maestrías y los doctorados implican una investigación sistémica muy importante para jalonar la calidad en todo el sistema educativo”, “...ya que se impulsa, no sólo a las universidades, sino a la educación media y básica y enseña a nuestros muchachos a pensar y a desarrollar su capacidad investigativa”. (p. 7). De allí que uno de los compromisos misionales de las universidades es el de preparar sujetos con competencias para la investigación, poseedores de actitudes críticas y reflexivas hacia su realidad, con gran capacidad creativa y propositiva y posibilidades de innovación. Todo ello con miras a formar investigadores que favorezcan la consolidación de comunidades de personas aptas para afrontar y resolver problemas en tiempos de incertidumbre.

Consecuentes con lo anterior, y al revisar la literatura sobre el particular en la Universidad del Atlántico, se encontró que en su Estatuto de Investigación de febrero 12 de 2001 en su Capítulo I, Artículo 2, se contempla “la apropiación, producción y divulgación del conocimiento para aportarlo al desarrollo humano y sostenible de la Región Caribe y de la Nación, a través de la Investigación, la docencia y la proyección social”. Para ello propone “...apoyar procesos que faciliten el incremento de la capacidad científico-tecnológica de la Institución, creando un clima que posibilite la apropiación, generación y divulgación de conocimientos, así como la integración de la actividad investigativa a los procesos docentes...” (p. 3).

Como puede evidenciarse en el Artículo 4

...la función investigativa constituye la actividad fundamental de la Universidad del Atlántico y, como tal, debe incidir en todos los procesos de formación académica que en ella se realicen. Dicha función se sustentará a partir de las siguientes políticas:

a) Institucionalización del Sistema de Investigación Universitario para el desarrollo, organización, coordinación, integración y evaluación de la función investigativa.

- b) Constitución de la Investigación en la actividad fundamental de la Universidad y como tal, debe incidir en todos los procesos de formación académica que en ella se realicen.
- c) Estímulo y apoyo a la conformación de Grupos y Centros de Investigación Científica y Tecnológica con el fin de fortalecer la capacidad de asimilación, generación y adaptación del conocimiento y en procura de lograr un acercamiento teórico-epistemológico con la comunidad científica nacional e internacional.
- d) Fomento a la investigación formativa con el fin de estimular y desarrollar el espíritu científico e investigativo en sentido estricto. (P.3)

En cuanto al programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico, en donde se implementó esta propuesta, la Práctica Pedagógica, la Investigación Formativa y la Didáctica son parte del saber pedagógico que pretende formar un docente con capacidades para indagar y solucionar situaciones educativas en los contextos en los que desarrolle su práctica profesional.

La formación investigativa implementada en este programa, implica que sus estudiantes realicen un trabajo de investigación para graduarse, el que debe ser implementado en las instituciones públicas que sirven como centro de práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación, y que se fundamenta desde sus principios en la investigación formativa. Éstos representan un ejercicio práctico de acercamiento a la investigación. Desde esta perspectiva, los proyectos se convierten en experiencias que intervienen en los procesos pedagógicos de las instituciones. Lamentablemente, ni la Facultad de Educación, ni el programa de Humanidades poseen un estado del arte de la investigación que dé cuenta de las repercusiones que estos proyectos han tenido en las escuelas, así como tampoco se conoce el impacto que en términos de innovación o transformación pedagógica representan.

A lo anterior, se suma el hecho de que la Facultad desconoce si los procesos de formación de sus egresados, educados desde los principios de la investigación formativa, han sido suficientes para formar un docente investigador, que interroge su práctica pedagógica, que esté preocupado por la innovación y que tenga disposición para continuar aprendiendo a lo largo de su vida.

Para llegar a esto, se requieren docentes con habilidades de pensamiento tales como el análisis, la interpretación y la síntesis las que les permitan asumir, además del rol de profesor, el de investigador y con ello atender problemas educativos en el ejercicio de su profesión. Sin embargo sobre este particular, Zapata (2000) señaló que “los educandos no están aprendiendo a investigar, sólo aprenden teorías que cada vez los alejan más del sentido investigativo;... para el caso de la investigación no son consientes de cómo se están desarrollando sus

competencias investigativas en cada materia, asignatura, seminario – taller y como se evidencian sus logros”. (p.172).

En esta misma medida se observa en todos los niveles educativos, la falta de un trabajo pedagógico sustentado en la implementación de estrategias que despierten en los estudiantes la necesidad de conocer, de formularse problemas, dudas y preguntas como parte del proceso de buscar respuestas para una situación. La carencia de estas estrategias disminuye las opciones de formación de una actitud para la investigación, desaprovechando la capacidad innata de indagación de los maestros en formación y las bases empíricas que desde sus propias experiencias de aprendizaje poseen, negando con ello además, la posibilidad de convertir el aula en un espacio para que los interrogantes e inquietudes de los estudiantes y sus propuestas salgan a flote; y con ello contribuir en su propio proceso de construcción del conocimiento. Así entonces, la clase de investigación se vuelve monótona y poco interesante, y en ella implementar proyectos más allá del trabajo de grado se convierte en una actividad remota del ejercicio docente.

Otro aspecto a resaltar, es la inadecuada organización y desarrollo de los contenidos de los cursos sobre investigación, ya que en la mayoría de los casos se desarrollan durante varios niveles, pero en cada período académico se presenta a los estudiantes diversas teorías relacionadas con el tema, sin que este proceso sea el resultado de un trabajo coherente, planificado de manera conjunta entre los docentes, y con una secuencia entre un semestre y otro, de manera que le permita a los maestros en formación plantearse problemas desde el inicio de sus estudios.

También se hace evidente la falta de bibliotecas actualizadas que faciliten la indagación, así como la implementación de estrategias de búsqueda bibliográfica, de información y de lecturas adecuadas que permitan apropiarse de los aspectos relevantes de las fuentes de consulta; además, no todos los docentes y estudiantes universitarios poseen una disciplina ni cultura de estudio, ni una preocupación por realizar y participar en seminarios, tertulias pedagógicas u otras actividades académicas, a modo de espacios para la interacción de los miembros de la comunidad académica.

A lo anterior, se agregan dos carencias al ámbito universitario, por un lado la falta de un ejercicio exigente de escritura, entendida esta última como la herramienta de investigación que permite la reconstrucción sistemática del quehacer educativo. La carencia de una tradición escrita, disminuye las posibilidades de sistematización rigurosa de la reconstrucción teórica lograda a partir de la confrontación de la práctica pedagógica con las teorías elaboradas a través de las experiencias investigativas, y además, niega opciones de socialización de los avances que en materia pedagógica y educativa se desarrollen.

Por el otro, también se observa la falta de conocimiento en el análisis, manejo y uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como lenguajes que deben desentrañarse desde una perspectiva crítica, en la medida en que contribuyen a conformar las cosmovisiones de los sujetos, manifiestas a través de lenguajes verbales y no verbales validados en el marco de lo social y como uno de los instrumentos que permiten la mediación de la enseñanza y la recopilación de evidencia y salvaguarda de toda la experiencia investigativa. Específicamente, se hace referencia a la falta de elaboración y uso de videos, programas de TV, CD, utilización de herramientas informáticas y de conectividad como ayudas necesarias en la formación y consolidación de un docente – investigador.

Ahora bien, en lo que respecta al trabajo de formar para investigar en los niveles de Educación Básica, la escuela no crea condiciones para adentrar a los estudiantes desde muy temprana edad en procesos de investigación, de manera que les facilite el pensar por sí mismos un determinado objeto de conocimiento. Así la curiosidad, la motivación, la posibilidad de sorprendernos y las preguntas se desconocen como elementos obligados para crear ambientes de aprendizajes significativos que contribuyan en la formación de mentalidades con actitudes para la innovación y la experimentación, con herramientas para entender su realidad y a la vez, proponerle otras alternativas a partir de un acercamiento experiencial con el conocimiento.

En la mayoría de los casos, la institución educativa desconoce la exigencia de comenzar a acercar a los estudiantes a procesos de indagación como estrategia inicial para la formación integral. En ella la investigación empieza a ser abordada como parte del quehacer pedagógico de los docentes, quienes responden a alguna exigencia externa, siendo en muchos casos, más un acto de obligación, que un hecho significativo y motivador para los mismos; tampoco constituye una de las actividades básicas de la formación de los estudiantes.

En lo que respecta a la escritura, la escuela da prioridad al texto narrativo y descriptivo, y en el plano de la oralidad -cuando se aborda-, al discurso expositivo, pero con resultados considerados insatisfactorios por los docentes. Hace falta más formación en el plano teórico y conceptual sobre la escritura que permita a los maestros trabajar no sólo las dos tipologías textuales señaladas, sino también, la producción de textos no literarios con los cuales se interactúa principalmente en el ámbito académico tales como el argumentativo y el informativo.

En lo referente al uso de las TIC en el aula escolar, su uso se valida más como un objeto de conocimiento de la clase de Informática y en el plano didáctico, pero por lo general, esto último no se da en todas las áreas. Aunque existen experiencias que involucran a docentes de otras disciplinas del conocimiento, hace falta un trabajo integrado que permita fortalecer entre estudiantes y docentes el dominio de estas herramientas.

Todo lo anterior demuestra la necesidad de hacer un giro en las prácticas pedagógicas carentes de significado y poco motivantes en las que no se tiene en cuenta además, el contexto sociocultural. En el caso de la investigación, ésta siempre debe realizarse a partir de interrogantes que surjan del investigador, y que resulten significativos para él, no hay interés sin pregunta y no hay pregunta sin un interés o motivo de indagación. Tal es el caso del Carnaval de Barranquilla, manifestación de la cultura popular caribe, altamente significativa, arraigada en el imaginario de los barranquilleros, que ayuda a formar sus visiones de mundo y de la personalidad, el cual se torna interesante para abordarlo como un campo de indagación entre los estudiantes, y con ello iniciarlos en procesos investigativos, generando espacios de conocimiento significativo en la medida en que forma parte de la realidad socio-cultural de los sujetos en formación.

Desde estas consideraciones surgió el interrogante de esta investigación: ¿Cómo favorecer el desarrollo de la competencia investigativa desde un enfoque pedagógico teórico – práctico en estudiantes de 8° semestre del programa de Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico y de sexto grado de la Institución Educativa Comunitaria Distrital Manuel Elkin Patarroyo?

Para resolver la problemática presentada se planteó como objetivo general: Favorecer el desarrollo de la competencia investigativa a partir de la implementación de un proceso de formación en estudiantes de octavo semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico y de sexto grado de la Institución Educativa Comunitaria Distrital Manuel Elkin Patarroyo.

En lo que respecta a los objetivos específicos se definieron los siguientes:

- Implementar y validar estrategias pedagógicas de formación sobre investigación, competencias comunicativas, uso de las TIC en el aula y Carnaval de Barranquilla para ser aplicadas a los estudiantes de licenciatura y educación básica, como herramientas básicas en la formación de un investigador.
- Diseñar materiales educativos que les permitan a los estudiantes apropiarse de los principios de la investigación, el uso de las TIC y fortalecer su competencia comunicativa, lo que les facilitará elaborar sus propios proyectos de investigación relacionados con el carnaval.
- Evaluar la propuesta de formación en investigación en los dos niveles educativos.

La implementación de este proyecto se justifica porque la investigación se hace necesaria para cualificar procesos cognitivos, todo ello teniendo en cuenta que los viejos y nuevos saberes y conocimientos deben asumirse de manera reflexiva y crítica; sólo así se podrá recrear y transformar la realidad. Investigar pone en marcha complejas construcciones mentales necesarias para la formación integral

de un sujeto crítico, de cara a las exigencias actuales, con lo que tendrá herramientas para interactuar en un mundo en permanente transformación.

Ello nos obliga a acercar a los estudiantes a la investigación, para que ésta les facilite el poder pensar por sí mismos en un determinado objeto de conocimiento, así la curiosidad, la motivación, la posibilidad de sorprendernos y las preguntas se convierten en elementos obligados para crear ambientes que contribuyan en la formación de mentalidades con actitudes para la innovación y la experimentación, con herramientas para entender las realidades de su comunidad, grupo social o institución a la que pertenecen y a la vez, proponerle otras alternativas a partir de un acercamiento experiencial con el conocimiento.

Sujetos que posean además, habilidades expresivas altamente desarrolladas, que le permitan desenvolverse en forma adecuada en contextos locales y globales, asumiendo, una postura de apertura a nuevas formas de pensar y visionar la cultura sin desconocer la validez de la propia. Consecuente con esa situación, surge la escritura, como una de las herramientas que permite recrear los contextos culturales ya que tiene la posibilidad de convertir la realidad de la experiencia humana en significación.

En lo que respecta al Carnaval de Barranquilla, el cual es el leitmotiv* de esta investigación, cabe afirmar que éste surge en el marco de lo propio, como un elemento que integra en parte no sólo la tradición cultural de un pueblo, sino que además, coexiste hoy día paralelo a nuevas formas de sentir, pensar y vivir la cultura, que cohabita, como manifestación cultural con lo culto y lo masivo, y que requiere ser preservado en el imaginario cultural de los barranquilleros, ya que a través de él se expresan rasgos de la cultura popular de la gente del caribe colombiano. Ello sustenta ser motivo de preocupación para una investigación, el carnaval constituye parte integral del legado heredado y el que dejaremos a futuras generaciones. De allí que deben aprovecharse las relaciones que podrían establecerse entre él, la Universidad y la escuela, en la medida en que éstas son entendidas como espacios sociales en donde convergen y se afianzan todas las manifestaciones sociales y hábitos culturales, y por ende, espacios donde puede rehacerse, revitalizarse y renovarse en forma sostenida la cultura, y la universidad

* Leitmotiv: El término leitmotiv proviene del alemán *leiten* (guiar) y *Motiv* (motivo) y se utilizó por primera vez en 1871 en el índice de las obras de Carl María Von Weber, elaborado por Friedrich Wilhelm Jähn. Es una herramienta artística que, unida a un contenido determinado, aparece varias veces a lo largo de una obra de arte. Tiene su origen en la música, más concretamente en la ópera, pero ha sido ampliado a muchos otros campos, tanto artísticos como sociales o económicos (entre ellos el marketing). Dependiendo de la disciplina (música, pintura, arquitectura o literatura) se introducen y desarrollan diferentes motivos. Así, colores, composiciones, símbolos, personas, melodías, frases, etc., pueden usarse como *leitmotiv*. En ese caso, dentro de la obra se identifican plenamente con su contenido representado y sólo se usan en relación con este contenido. Por ser el Carnaval de Barranquilla un elemento recurrente en el contexto local se retomó el concepto para esta investigación.

en particular, bajo el rol de mediadora, como la llamada a apoyar desde lo pedagógico, lo investigativo y lo cultural este acercamiento.

De otra parte, al indagar por otros trabajos que aborden esta problemática, encontramos que la formación en investigación como tema de investigación, es hoy una preocupación sentida a nivel mundial, se considera que ésta debe ser parte integral en la formación de los profesionales de cualquier disciplina, pero en el contexto educativo, se afirma además, que debe abordarse no sólo para los maestros en formación sino para los que se encuentran en ejercicio. Razones que justifican por demás, la pertinencia de este proyecto.

Consecuentes con lo anterior se reafirma que ser un docente investigador es de vital importancia tanto a nivel universitario como en el ejercicio de la profesión docente. Este aspecto es considerado como un factor determinante para el desarrollo y transformación de la sociedad. No es en balde la creación en nuestro país de instituciones como COLCIENCIAS, o el trabajo al interior de las universidades para la conformación de grupos de investigación entre sus docentes y que contemplen además, la participación de los estudiantes a través de los semilleros de investigación. Y aunque este ejercicio es aun incipiente, son algunas de las estrategias que se utilizan para consolidar la investigación como una actividad primordial en el desarrollo profesional.

Todo lo anterior muestra el horizonte de proyección de este proceso investigativo, ya que podría convertirse en un referente para las Facultades de Educación en el diseño y consolidación de modelos pedagógicos de formación de docentes investigadores y de estudiantes del nivel de Educación Básica inclinados a realizar procesos investigativos. La propuesta representa entonces, una posibilidad de solución a la necesidad de diseñar estrategias para formar investigadores que contribuyan al progreso de la Región Caribe y el país, ya que pueden establecerse comunidades científicas de docentes y estudiantes; a la vez, que exige analizar y transformar la manera en que se da el quehacer en el aula, tanto a nivel universitario como en el contexto escolar, y de cómo la investigación podría abordarse en ella, aprovechando el gran potencial de transformación cualitativa que tienen tanto el proceso educativo como los docentes.

Por último, esta investigación representa en si un factor de innovación del currículo, toda vez que se convierte en una posibilidad para determinar un modelo de formación de investigadores que pueda ser utilizado a nivel institucional y regional, intentando con ello atender el desarrollo humano y la satisfacción de necesidades básicas del Caribe. Sobre todo si tenemos en cuenta que los indicadores económicos y sociales de la región, demuestran que la Costa Caribe está muy lejos de superar la problemática de la pobreza y de crear condiciones para brindar opciones reales de mejoramiento en los niveles de calidad de vida de los habitantes.

Desde estas consideraciones surgió la necesidad de realizar el presente estudio, con el fin de reflexionar en torno a los procesos de formación en investigación en el pregrado y la educación básica, y de cómo la investigación misma, puede convertirse en una herramienta pedagógica útil para contribuir al desarrollo del pensamiento científico y de una cultura investigativa. Todo ello con miras a validar que es desde la educación, y en particular desde el acto educativo, desde donde puede y debe nacer la emoción y la pasión por investigar; las que aunadas a la razón se convierten en componentes indispensables en la conformación de un investigador. Entendiendo la investigación como un acto profundamente humano que permita en términos de Edgar Morin “enfrentar las incertidumbres”.

CAPÍTULO I

1. MARCO DE REFERENCIA

Desde hace varias décadas el tema de las competencias forma parte de las reflexiones que en materia educativa vienen dándose a nivel mundial. El abordarlo nos ha brindado otras maneras de analizar los procesos educativos y del desarrollo humano, ya que representan en sí mismas un nuevo modelo de formación. Con el propósito de reflexionar sobre esas implicaciones el documento que se presenta a continuación contiene el Marco de Referencia de este trabajo, el cual ha sido organizado en cuatro grandes subcapítulos, el primero aborda los antecedentes investigativos - estado del arte, en el que se da cuenta de la indagación realizada sobre investigaciones relacionadas con esta problemática.

El segundo hace referencia a los aspectos de tipo contextual, en el que se abordan como temáticas el Carnaval, el Carnaval en el Caribe y en especial para los barranquilleros y por último la relación carnaval y educación que incluye una mirada de la norma y el cómo se aborda esta manifestación en las instituciones educativas.

El tercer subcapítulo presenta las reflexiones de tipo conceptual relacionadas con la temática de las competencias: origen y noción, competencias básicas, cultural, comunicativa, incluyendo aquí las habilidades comunicativas y la competencia investigativa. Además se aborda la alfabetización digital, la formación basada en competencias, el desarrollo de las mismas e indicadores de desempeño. Por último, se trabaja, la formación en investigación, la investigación formativa y el aprendizaje significativo.

El cuarto apartado presenta el diseño metodológico utilizado en la implementación de la propuesta investigativa.

1.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS – ESTADO DEL ARTE

Al partir de la problemática y al realizar revisión documental y de evidencias de proyectos y escritos que han abordado las temáticas de investigación se llega a autores, pensadores e investigadores sobre todo del nivel de educación superior, tales como: Villarreal y Guevara (1991) investigadores de la Universidad de Tamaulipas en México, quienes vienen preocupados por impulsar la función investigativa que cumplen los académicos en diferentes áreas del conocimiento. Éstos manifestaron que “En este marco y ante la necesidad de implementar nuevos programas de desarrollo institucional; la Dirección de Investigación Científica (DIC) organizó ese año la primera Reunión de Coordinadores de Investigación y Posgrado” (p.1).

Como resultado de esta reunión se caracterizó la forma en la que los docentes se acercaban a la investigación. Así ellos pudieron detectar que el primer grupo lo hacía por decisión personal; el segundo, lo hizo con la creación de dependencias encargadas de la investigación como centros o institutos en los que se contrataban investigadores, y un tercero, lo hizo a partir de la reglamentación de la carrera académica. Sin embargo esto no fue suficiente para cumplir con la meta institucional de incrementar en su planta de personal el número de docentes investigadores. Por ello se vieron obligados a pensar en otras estrategias que cumplieran con este fin.

En el plano nacional, pueden incluirse trabajos a manera de ensayos, que reflexionan sobre este tópico como el texto de Bustamante (2006), profesor de la Universidad Pedagógica Nacional titulado “¿Se puede formar en investigación?”, el autor reflexiona a partir de las siguientes inquietudes: 1. En el marco de los diversos modelos educativos, ¿La investigación se asume de la misma forma?, 2. El sujeto que presupone la actitud investigativa, y aquel que se va a capacitar en investigación, ¿Son el mismo? 3. El discurso pedagógico, ¿Está por fuera de las implicaciones mismas de la investigación?, planteando posibles soluciones para sus interrogantes.

Otro investigador a destacar es Martínez (2006), miembro de la Facultad de Ciencias de la Universidad del Tolima, quien presentó el artículo “La Investigación del Profesor Universitario: Investigación formativa o investigación científica? Una mirada desde la Didáctica de las Ciencias”; concluyendo que “...no sólo se requiere investigar sobre el conocimiento profesional que viene elaborando el profesor, en este caso, sobre la investigación, la formación investigativa...”. Y que: “Es posible ubicar diferentes planteamientos en torno a la concepción de investigación y a las diferencias en torno a la investigación científica e investigación formativa, a propósito de la cual planteo a modo de hipótesis que es posible que haya una sobre valoración de la investigación “científica”,...” (pp 14-15). De este texto, se destaca la importancia de la formación investigativa para la

consolidación de profesionales, la cual debe darse en el transcurso de la enseñanza.

Ruano (1998), Subdirectora de la Unidad de Investigación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, profesora investigadora del Departamento de Estudios sobre Movimientos Sociales (DEMOS) de la Universidad de Guadalajara, en su artículo “Investigación: Un espacio para la reflexión sobre la formación docente” en la versión digital de la revista La Tarea, plantea: “La formación en investigación exige de un docente competente en este hacer; para que a partir de las habilidades y capacidades de los estudiantes, pueda insertarlos a prácticas reales; es decir, que la investigación por intuición ceda ante aquella por formación.”. De esta autora destacamos la importancia que tiene formar para la investigación en varios niveles de escolaridad, que son abordados en esta investigación.

El mexicano Celis (2006) hace un estudio de la formación investigativa en su país, en la que plantea dos estrategias para la formación de investigadores, “una parte del principio de que a investigar se aprende investigando, y la otra se fundamenta en la enseñanza de la metodología para realizarla”. (p.6). De igual manera, con respecto a esta última postura, manifiesta “En la enseñanza conceptual de la investigación, se enseña a definir, a describir, a analizar e incluso a criticar la producción científica, pero no se enseña a generarla. Los seminarios de metodología de la investigación científica –según numerosos autores–, al ser conceptuales y verbalistas, representan solamente la parte reflexiva del quehacer científico... no se puede enseñar a investigar de manera general y en abstracto...” (p. 6) con esta afirmación nos encontramos de acuerdo, de allí que se considera importante el proceso de aprender a investigar desde los primeros niveles de formación en la universidad.

Rescatamos también el texto “Diez Criterios para Formar un Investigador” de Ruiz (2006), quien sugiere y explica los principales criterios que deberían orientar una política de formación en investigación del alumno en la universidad, tales como: simplicidad, afecto, pedagogía, fundamentación, pensamiento, aprendizaje, actualidad, unidad, discernimiento y disciplina.

Durante la revisión bibliográfica nos encontramos con la realización del Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía, desafíos contemporáneos celebrados en Bogotá D. C., en el marco de este evento se realizó el simposio: Lugares y tensiones de la investigación en la contemporaneidad, allí se presentó el trabajo “Otras formas de formar, para nuevas formas de investigar” en el que Ocampo (2006) plantea que deben existir otras formas de formar investigadores además de las que se puedan plantear desde el aula, cabe destacar que esta intervención no sólo es bastante actual sino que la consideramos muy acertada.

Cuando se habla de formar para investigar, es indispensable revisar el ensayo “Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación Científica en sentido estricto” de Restrepo (2006) en el que destacamos principalmente el sentido que le da a la investigación Formativa, como la “de "formar" en y para la investigación a través de actividades que no hacen parte necesariamente de un proyecto concreto de investigación” y la necesidad de que los estudiantes aprendan la lógica y actividades propias de la investigación y la reafirmación de que a aprender se aprende investigando.

En relación a la formación de semilleros de investigación, cabe mencionar a García (2003) quien posee un estudio titulado “Los semilleros de investigación hacia la reflexión pedagógica en la Educación Superior”, publicación en la que hace un “acercamiento al estudio de estrategias pedagógicas y didácticas plausibles y posibles para la formación en investigación en el pregrado”. (p. 5).

En el ámbito local pueden mencionarse entre otros, el trabajo de Lindo, Orozco, Jinete y Vélez (2006), docentes de la Universidad del Atlántico quienes vienen trabajando acerca de “La Formación Investigativa en la Educación Superior. Un caso en los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Educación Artística y Educación Física, Recreación y Deportes de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico”, las investigadoras mencionadas centran su preocupación en crear...

“un espacio de reflexión permanente que posibilitó realizar una primera fase de sistematización a partir de la información arrojada por los trabajos de grado, así como la caracterización de la investigación, la práctica y formación, con sus logros, propuestas y dificultades expresadas por docentes, egresados y estudiantes en eventos de participación directa de los actores, esto es, con grupos focalizados y que han intervenido tanto en la formación investigativa como en el resultado final del trabajo para desde allí iniciar un proceso de análisis más etnográfico e interpretar desde la hermenéutica, dichas categorizaciones y temporalizar experiencias, campos conceptuales, ejes temáticos, problemas por resolver, metodologías empleadas, resultados e impacto” (pp.8-9).

Se menciona también, el documento Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto *Tunning* América Latina 2004-2007. Resultado de una investigación realizada por 18 universidades latinoamericanas en el que se determinan las competencias genéricas y específicas que deben tenerse en cuenta para la formación de los docentes. En lo que respecta a la educación en el *Tunning* (2004), y en particular, sobre la investigación, se señalan dos competencias:

- “Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.

- Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas”. (p.137).

En materia normativa referido al tema de la investigación, la Ley 30 de 1992 en su artículo 6° Capítulo II señala entre otros objetivos de las Instituciones de Educación Superior: “profundizar en la formación integral de los colombianos, dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país”. De allí se desprenden normas, leyes y decretos que dan pie a la organización y definición de políticas sobre investigación en Colombia.

En lo que respecta a la competencia comunicativa y la producción textual, pueden mencionarse a nivel internacional entre otros, a Cassany, investigador español que ha venido preocupándose por el problema de los procesos de producción escrita de textos académicos. Ha publicado sus investigaciones en diversas obras. Entre las que se destacan sus libros: “Describir el escribir”, Paidós (1988); “Cómo se aprende a escribir”, Paidós, (1988); “Reparar la escritura, Grao (1996); Didáctica de la corrección de lo escrito”, Grao, (1993); “La cocina de la escritura”, Anagrama, (1995) y “Enseñar Lengua”, Grao, (1994). Otra autora es Seraffini (1993), quien compartiendo las preocupaciones de Cassany ha publicado a través de Paidós su obra “Como Redactar un Tema”. Ambos autores sustentan sus trabajos en la Lingüística textual propuesta por Teun Van Dijk. Las inquietudes de estos autores se centran en la socialización de estrategias que fortalezcan la producción y evaluación de textos de carácter académico, consiguiendo fomentar en los estudiantes representaciones más positivas y verosímiles de la escritura, y que escriban eficazmente en el mundo científico y democrático que estamos construyendo.

De igual manera cabe mencionar a nivel nacional los trabajos derivados del grupo de investigación de la Universidad Nacional, dirigido por Jurado, quien viene trabajando conjuntamente con Pérez Abril y Bustamante, (funcionarios del Ministerio de Educación Nacional) sobre políticas y lineamientos que permitan abordar no sólo la temática de la escritura, sino también, lo relacionado con los procesos de lectura, las habilidades de habla y escucha y el fortalecimiento de la competencia comunicativa desde hace más de 10 años, siendo una de sus publicaciones Juguemos a Interpretar. Evaluación de competencias en la lectura y escritura (1998). Sobre este último tema el español Lomas (2006) también merece ser mencionado por sus preocupaciones sobre cómo enseñar lengua y desde qué perspectivas.

En lo local, Díaz (1995) viene apoyándose desde los teóricos anteriores para compartir estrategias que permitan fortalecer la producción de textos de carácter académico. Se mencionan obras como Aproximación al texto Escrito publicado por la Universidad del Antioquia.

Se incluyen además a Herrera, Torres y Varela miembros del grupo de investigación Grupo Pedagógico del Atlántico –GRUPAL- de la Universidad del Atlántico quienes desde cinco campos de indagación vienen abordando la preocupación de la enseñanza del lenguaje y la lengua en el aula en distintos niveles educativos: lenguaje, comunicación y pedagogía: consenso y disenso, hacia la ética discursiva; lenguaje, literatura, poder e ideología; lenguaje y tecnologías; lenguaje y procesos socioculturales. Entre sus publicaciones se destacan: Encuentro con la Escritura (2004), Universidad y Mundos Posibles (2004), La oralidad y la lectura como instrumentos de cualificación de los procesos argumentativos en niños y niñas del tercer grado del Colegio De San José (2003).

Al abordar lo concerniente a las TIC y la educación, nos encontramos con Ferrés y Marqués (2003) de la Universidad Autónoma de Barcelona, quienes hacen estudios sobre la alfabetización de las TIC, los aportes de los “mass media” en la educación, comunicación educativa y nuevas tecnologías, medios de comunicación y escuela, en los que además plantean talleres y elaboran propuestas para el uso de las TIC de forma transversal e interdisciplinaria.

Se relaciona también a Martín-Barbero (1996), quien se ha convertido en una autoridad mundial al reflexionar sobre las implicaciones de las tecnologías de información y comunicación en el fortalecimiento de las culturas y un repensar las sociedades en los contextos actuales.

Sobre el uso e incorporación de las TIC en el aula a nivel nacional, cabe mencionar entre otros a Henao (2002) de la Universidad de Antioquia quien viene trabajando la comprensión de textos en formato hipermedial; Osin y Huergo (1999) de la Universidad Pedagógica Nacional cuya máxima prioridad es la formación docente en Informática Educativa.

Por su parte en lo local, Redondo y Torres (2004), en su libro “Tecnologías de Información y Comunicación, Conectividad y Herramientas Informáticas de Trabajo Colaborativo” hacen un recorrido por los medios y las mediaciones pedagógicas y su implementación en el aula, teniendo en cuenta la normatividad de Colciencias, el MEN y su inmersión en el currículo. La última autora mencionada también viene acompañando a los docentes en el uso de las tecnologías en el aula, a través la Unidad de Apoyo a la Educación Básica de la Universidad del Atlántico.

Se revisó también la Declaración de la Asociación Internacional de Lectura (Ira por su sigla en inglés) de diciembre 2001 en la que plantean la integración del lenguaje y las TIC en el aula de clase, con recomendaciones para la Comunidad Educativa en general. Se tuvo en cuenta además el Boletín Educación Superior No.4 marzo – mayo 2005, en el que se recogen algunas experiencias del uso de las TIC para apoyar la educación presencial y virtual. Todos ellos contribuyen a alimentar el papel de mediación de las TIC en los procesos de formación y de

investigación utilizándolas como herramientas recolectoras y de salvaguarda de la información.

En lo que respecta a la problemática de salvaguarda del patrimonio inmaterial, puede afirmarse que éste es un tema de investigación novedoso. Sin embargo, existe desde el Ministerio de Cultura una investigación ya relacionada con la salvaguarda del Carnaval de Barranquilla, toda vez, que se constituye en el piloto para la experimentación de aplicación de planes, políticas y proyectos en este campo a nivel nacional. Por ello el Ministerio de Cultura (2004) señaló que “el Carnaval de Barranquilla está amenazado por la transformación de la fiesta en espectáculo y su excesiva comercialización, lo que conlleva la pérdida de su simbolismo ritual y de la estética tradicional de sus expresiones” (p. 34).

Un autor fundamental en el tema del carnaval es Bajtin (1990) y su obra titulada “La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento”, en la que hace una reflexión sobre la historia de la risa, de sus funciones y de su comprensión en esta época. En lo referente al Carnaval de Barranquilla, se menciona a Orozco y Soto (2007) quienes a partir de sus investigaciones, logran hacer una caracterización de esta manifestación.

En cuanto a la salvaguarda del Carnaval de Barranquilla se dio una breve mirada al marco normativo, políticas públicas y entes gubernamentales en torno al patrimonio cultural inmaterial entre estos se destacan:

La Constitución Política de 1991 en la que se consagra que Colombia es un país pluriétnico y multicultural; que considera la cultura como fundamento de la nacionalidad e impone al Estado la obligación de crear incentivos para su fomento y proteger la diversidad (artículos 7 y 8). Así mismo, reconoce e incorpora los derechos culturales y genera un marco amplio para el desarrollo legislativo del sector cultural, algunos de las reglamentaciones referidas a este aspecto se señalan a continuación:

Ley 397 de 1997. Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes con la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. Esta es la Ley General de la Cultura; por ende, es el marco de actuación legislativo. Está compuesta por cuatro títulos, el segundo de ellos regula lo relacionado al Patrimonio Cultural de la Nación. En su artículo sobre la definición de éste no contempla una como tal, se trata más bien de un listado de ámbitos o expresiones, dentro de los cuales se puede ubicar el patrimonio cultural inmaterial. Hay, sin embargo, presente un concepto integral del Patrimonio, aunque se observa una inercia del patrimonio material en muchas de sus disposiciones.

La Ley 706 de 2001. Declara Patrimonio Cultural de la Nación a los Carnavales de Barranquilla y Pasto. La Ley 5 de 1992 (Reglamento del Congreso: Senado y Cámara), faculta a los parlamentarios a presentar proyectos de ley para declarar diversas expresiones (tangibles e intangibles) como Patrimonio Cultural para la Nación. Las leyes 706, 739 y 760, corresponden a lo citado.

La Res. 263 de 2004. Crea el Comité de Patrimonio Cultural Inmaterial, reglamenta su composición, funciones y régimen de sesiones; es un ajuste normativo a la “Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial”.

Así mismo, en el Plan Nacional de Salvaguarda, conservación y revitalización del Carnaval de Barranquilla (2005) “...se reseñan dificultades como: la ausencia de una clara definición de competencias, problemas de comunicación entre las instancias involucradas, debilidad en cuanto a las asesorías y el acompañamiento técnicos necesarios, falta de apropiación social y recursos humanos cualificados para adelantar las acciones, entre otras. La mayoría de estas dificultades, por lo demás, son evidenciadas en las declaratorias nacionales”. “...Esta iniciativa es un aprendizaje en las formulaciones de planes estratégicos para la salvaguarda, conservación y revitalización del patrimonio cultural intangible de la Nación” (pp. 22- 24).

El Plan Nacional de Cultura 2001-2010. Este es el Plan Decenal que permite consolidar políticas culturales como políticas públicas y al sector cultural como un sector fundamental para la vida social y económica del país. Contiene tres campos de acción: participación, creación y memoria y diálogo de saberes; a los cuales les corresponden políticas y estrategias particulares e incorporación para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural.

El Plan Decenal para la Salvaguarda, Conservación y Revitalización del Carnaval de Barranquilla 2003-2013, tiene como propósito fundamental propiciar la construcción de una ciudadanía cultural que desde especificidades culturales de los sujetos, tenga una presencia efectiva en el escenario de lo público y desde allí forje las bases para una convivencia plural.

1.2. MARCO CONTEXTUAL

1.2.1. El Carnaval

El origen de las fiestas del Carnaval es anterior al cristianismo, desde sus inicios el hombre primitivo en su necesidad de luchar contra su naturaleza hostil creó diversas religiones, a los dioses y las mitologías; los cuales fueron utilizados por los pensadores como explicación a los fenómenos naturales que los rodeaban y a los que el hombre rindió reverencia mediante fetiches. De allí que se considere que las festividades carnestoléndicas sean paganas desde sus inicios.

Las primeras festividades guardan relación con la existencia de dioses agrarios como son los casos de Adonis, Isis, Tammus y Atis; a quienes se rendía culto con ritos especiales en los pueblos de Egipto y el Asia Menor. Posteriormente Grecia y Roma, al igual que otras sociedades mediterráneas, adoptaron algunas festividades en las que mezclaban ritos religiosos y espirituales con cierto disfrute carnal. En Grecia y Roma se celebraban las fiestas Dionisiacas, Bacanales, Saturnales y Lupercales. Las primeras eran fiestas en honor a Dionisios, rey del vino; por su parte las Bacanales honraban al dios Baco, desarrollando un culto frenético caracterizado por bailes desenfrenados, música y embriaguez; las Saturnales honraban a Saturno, dios de la siembra, festividad que se prolongaba por siete días del 17 al 23 de diciembre y en lo que respecta a las Lupercales, los romanos la celebraban en el mes de enero rindiéndole homenaje al dios Pan.

Sobre el particular el investigador Rey (2002) señala que:

“En el siglo XI, durante el Concilio de Benevento, la Iglesia católica institucionalizó que todas estas festividades libidinosas finalizaran el martes antes del miércoles de ceniza, cuando se inicia la cuaresma. De ahí que etimológicamente tenga sentido la palabra CARNEVALE: adiós a la carne, o CARNEM LEVARE, significa quitar la carne, ya que la iglesia, a partir del martes de absolución prohibía comer carne.

Precisamente una de las etapas de la cristianización de los pueblos fue el reemplazo de las características de las saturnales por las fiestas de la sociedad cristiana. Así no podemos negar que el carnaval como tal tiene su origen en Europa, y así como hoy lo conocemos fue trasplantado a América por los colonizadores y conquistadores.” (pp 8-9).

A la anterior cita se le agrega que en las tierras americanas la celebración tuvo nuevos aportes, de los indígenas y de los esclavos negros traídos del África; estos rasgos cobran importancia debido a que muestran un especial aspecto de la configuración triétnica, y aunque se diga que el carnaval fue traído a América, cuando esto ocurre, ya los nativos tenían sus propias celebraciones, que no se alejan para nada de rituales, religiosos y de adoración a la naturaleza como los que se desarrollaban en Europa.

En el caso particular de Colombia, el carnaval llegó por las regiones costeras, penetró por el río hasta el interior del país, de allí que se destaquen carnavales en Bogotá, Cali, Popayán, Pasto, Medellín, en las ciudades y todos los pueblos grandes y pequeños del Caribe, acentuándose los de Santa Marta, Cartagena, Ciénaga, Rioacha y Mompós, y los de las poblaciones ribereñas ubicadas en las orillas del Río Grande de la Magdalena, como Tenerife, Pinto, El Banco, Tamalameque, Satana, Calamar, Magangué y otros.

1.2.2 El Carnaval en el Caribe.

El Caribe comprende la zona geográfica ubicada entre la Península de Yucatán en México y la costa norte de Venezuela. Esto quiere decir que incluye las Islas de las Antillas y la parte continental de las costas de América Central y el norte de Sur América. Caracterizada por una gran riqueza cultural resultado de la presencia triétnica, y es en este contexto geográfico y cultural, en el que también nació Barranquilla.

La “Puerta de Oro de Colombia”, como también se le llama, está ubicada en la región Caribe, zona norte de Colombia y de América del Sur. Tierra cálida y acogedora, de gente alegre, emprendedora por tradición, que sabe gozar la vida; puerto marítimo y fluvial que otrora fuera paso obligado de extranjeros y gentes del interior del país, lo que le permitió convertirse en una zona de comercio y punto de llegada de un flujo migratorio que encontró en ella un lugar ideal para el asentamiento, convirtiéndola en una ciudad pluricultural. Con una temperatura promedio aproximada a los 30°C. Este es justo el lugar donde se celebra uno de los carnavales más importantes del mundo, declarado “Obra Maestra del Patrimonio Oral e Inmaterial de la humanidad” por la UNESCO en el año 2003.

El Carnaval de Barranquilla nace cuando los habitantes de los pueblos vecinos – en su mayoría campesinos- venidos de distintas regiones de la Costa Norte colombiana, organizaban reuniones para bailar y cantar al son de sus danzas, dándose una competencia entre distintas poblaciones, la que empezó a repetirse todos los años, al finalizar la época de las cosechas. Surgiendo así la fiesta popular más antigua de este país, pues supera los 130 años de existencia. En ella se acogieron las expresiones culturales de la música y la danza de la región Caribe, y hoy día no sólo integra la tradición cultural de un pueblo, sino que además, coexiste paralelo a nuevas formas de sentir, pensar y vivir la cultura; que cohabita, como manifestación cultural con lo culto y lo masivo, y que requiere ser preservado en el imaginario cultural de los barranquilleros, ya que a través de él se expresan rasgos de la cultura popular de la gente del Caribe colombiano.

Según Orozco y Soto (1993) “El Carnaval de Barranquilla es una típica fiesta del pueblo barranquillero, de los de arriba, de los del medio, de los de abajo. Tienen una tradición que arranca de los primeros habitantes y por ello es difícil que se le traicione, se le adúltere o se le desconozca, porque eso de los carnavales como que está en las sangres de aquí”. (p .1) Lo anterior es una muestra de la importancia de la fiesta, y del grado de incidencia que este fenómeno cultural tiene sobre el ciudadano. Hasta el punto de señalar que la apropiación y fusión de elementos culturales, que son expresados a través de distintas manifestaciones, permiten al hombre barranquillero reinterpretar y resemantizar procesos culturales anteriores al actual y desde allí proyectar lo que será su próxima historia.

Esta jornada de cuatro días se presenta llena de extravagancias, locuras y licencias que no sólo se adueñan de la conciencia de los adultos sino también de

los niños, en donde hay una liberación de la monotonía de la vida diaria, que se manifiesta a través de una serie de símbolos con los que el hombre crea, ve, actúa y participa; símbolos componentes de la cultura con los que explica y le da sentido a su realidad, creando formas de comunicación, de significación y representación manifiestas a través del lenguaje, con lo cual se muestra, como planteó Bajtin (1990) “una visión del mundo, del hombre y de las relaciones humanas totalmente diferentes, deliberadamente no – oficial”. (p. 11).

El mundo no oficial, constituido por el carnaval, va paralelo al formal, al de la vida cotidiana; el que se exterioriza por un período de tiempo indeterminado, pues el individuo, en virtud de sus costumbres, extrapola su conciencia cultural por toda su vida, superando los límites del período legal establecido para celebrar esta fiesta; para la que cada uno es poseedor de dos cuerpos (uno real y otro que subyace en la conciencia del individuo y que surge durante la celebración “carnestoléndica” para conciliar la vida y la muerte del ser humano, la que se manifiesta a través del disfraz, la alegría, la convivencia, la burla y la tolerancia), de multiplicidad de sentires y de lenguajes; creándose, entonces, nuevas y varias formas de comunicación. Esta concepción del mundo lleva implícita una dimensión estética, la que le permite aceptar, el disfraz como algo natural y además, la transformación en “otros seres” que habitan en los mundos posibles.

Para Bajtin (1990) “Las imágenes referentes a la vida material y corporal...son la gerencia (un tanto modificada para ser precisos) de la cultura cómica popular, de un tipo peculiar de imágenes y, más ampliamente, de una concepción estética de la vida práctica que caracteriza esta cultura”. (p.13).

Por su alto nivel de significación, esta celebración ha sido tomada por el Ministerio de Cultura como espacio piloto para diseñar y ejecutar propuestas que contribuyan a la salvaguarda del patrimonio intangible de la nación, considerándose que la educación es la herramienta central para la consecución de este objetivo. Por ello las relaciones entre educación y carnaval se trabajarán en el siguiente apartado.

1.2.3. Carnaval y Educación

El Carnaval supera los cuatro días básicos de celebración y permanece en la cotidianidad de los ciudadanos, dada su condición de manifestación cultural altamente significativa en el imaginario del barranquillero. Esta situación ha permitido que las instituciones educativas diseñen e implementen proyectos para salvaguardarlo o para utilizarlo como un mediador de procesos pedagógicos.

Sobre el valor pedagógico que esta manifestación posee, Varela (1999) afirma que es importante:

...iniciar procesos de aprendizaje a partir de elementos propios de la cultura, en la cual se crean espacios generadores de conocimientos

significativos en la medida en que forman parte de la realidad socio-cultural de los sujetos en formación.

Por ello, los elementos constitutivos de esta manifestación brindan a los aprendices la posibilidad de relacionarse de manera diferente con el saber escolar. Se trata entonces, de validar la afirmación de que los códigos lingüísticos inmersos en cada zona lingüística son fuente de hechos significativos y por ende son fundamentales para desarrollar y fortalecer procesos de aprendizaje.

El pretender saber el origen y el significado de las tradiciones y costumbres del núcleo social al que se pertenece, fortalece los lazos de unión entre el hombre, su historia y su cotidianidad. Es por ello que el contacto con la cultura en la que va desenvolviéndose debe convertirse en el espacio para cultivar, fortalecer y apropiarse de nuevos saberes, con los cuales puede proyectarse no sólo como ser social y cultural, sino también dar muestra de su dimensión cognitiva, afectiva y comunicativa. (P.35).

Consideraciones como la anterior determinaron que en esta investigación el Carnaval se convirtiera en su *leitmotive*, porque es un tema que se presenta en la vida del barranquillero no sólo durante la fiesta, sino que es casi su actividad permanente, prestándose para un aprendizaje significativo, que le permite a los sujetos en formación que investigan convertirse en protagonistas de su propia realidad cultural y además ser salvaguardas del mismo.

Dado su nivel de significación, el carnaval se convierte en un tema recurrente que ha sido motivo de preocupación de investigadores desde diversas disciplinas; así ha sido objeto de estudio de la Filosofía, la Antropología, la Sociología, la Economía, las Artes y la Historia social entre otros. En lo que respecta a la Educación, no sólo se aborda como manifestación cultural que desde proyectos educativos se encarguen de salvaguardarlo, sino como un pretexto pedagógico válido para desarrollar procesos de aprendizaje de las distintas áreas del currículo, hasta el punto que puede considerarse como un eje transversal de este último.

Por ser el Carnaval de Barranquilla, un elemento de permanente presencia en los ámbitos de la vida de la ciudad, cuya aparición supera los cuatro días de celebración, es el *leitmotiv* de esta investigación.

1.2.3.1. El Carnaval en las instituciones educativas de Barranquilla.

En lo que respecta a como se aborda el tema del Carnaval en las instituciones educativas, es importante señalar la participación de los diversos sectores de la comunidad educativa. Por ello, sobre los entes estatales, cabe mencionar que mediante Resolución 001522 del 27 de Septiembre de 2007, la Secretaría de Educación institucionaliza la Cátedra del Carnaval de Barranquilla en los

Establecimientos Educativos del Distrito, de cuya parte resolutive se resalta que el objetivo central es el de “dar cumplimiento al desarrollo de los programas y proyectos del plan de salvaguarda, revitalización y protección del Carnaval de Barranquilla 2003 – 2013”. (p.2).

De acuerdo con ello, las instituciones deben involucrar dentro de su currículo dicha cátedra. Sin embargo, al indagar en la Secretaría de Educación por el banco de datos de instituciones que la implementen, se encontró que no existe ningún seguimiento, o registro que dé cuenta de lo que están trabajando las escuelas en relación al carnaval; como tampoco se halló un plan, proyecto o línea de trabajo, que desde esta dependencia oficial, se ocupe de dinamizar o apoyar propuestas de salvaguarda para esta manifestación, pese a que el Decreto 0061* de 2004, en su artículo sexto faculta al Secretario de Educación “para que apoyado en el Instituto Distrital de Cultura y Turismo, se diseñe la “Cátedra Carnaval de Barranquilla” que debe ser incluida en forma obligatoria en el currículo de Básica Primaria, Secundaria y Media vocacional”. (p. 1). Al parecer su trabajo se limita a incluir dentro del calendario escolar la celebración de la fiesta, y en otros casos, (cuando se lo solicitan) a firmar diplomas de los cursos que se desarrollan relacionados con el tema del Carnaval.

Al indagar en este mismo sentido en el Instituto Distrital de Cultura y Turismo del Distrito (IDC) de Barranquilla se encontró una situación parecida a la de la Secretaría de Educación, ya que debido al cambio de administración en los actuales momentos no existe un plan o proyecto diseñado en relación a la salvaguarda del Carnaval; como tampoco se da acompañamiento o apoyo a la Fundación Carnaval de Barranquilla S.A. en la organización del mismo; más bien realizan eventos paralelos durante la época de precarnaval como es el caso de “la Noche de Bullerengue” y “la Noche de Fandango”.

Sin embargo, entre los años 2005 y 2007 el IDC organizó el “Carnaval Estudiantil”, evento que según Padilla** (2008):

Tenía como objetivo institucionalizar el proyecto en la Comunidad Educativa como una fuente pedagógica que desarrolle y motive a los estudiantes y docentes para que participen en cada una de las manifestaciones artísticas existentes y las competencias educativas sean evidentes. Dentro de los objetivos específicos eran que se concertara la participación de las escuelas de la ciudad tanto públicas

* Decreto N° 0061 de 2004. “Por medio del cual se adopta el plan decenal del carnaval, se establecen políticas de fortalecimiento y se dictan otras disposiciones”.

** Entrevista realizada a Maribel Padilla Echeverría el 25 de julio de 2008. Licenciada en Educación Básica, se desempeña como Técnico Operativo del Instituto Distrital de Cultura y Turismo (IDC) del Distrito de Barranquilla, quien se encarga de los eventos culturales del Instituto entre los que se encuentran los de Precarnaval y Carnaval en relación con grupos y agremiaciones.

como privadas, elaborar un inventario de talentos al interior de cada una de las instituciones educativas, involucrar a los rectores, docentes y padres de familia para que participaran en cada una de las actividades y se fortaleciera el conocimiento y los valores primigenios del Carnaval. ...inicialmente participaron en él 100 escuelas entre públicas y privadas de la ciudad, era un proyecto integrador en el cual se garantizaba la cobertura en términos de aspectos de actividades y en la participación activa de profesores y estudiantes lo que permitía tener un gran impacto positivo en la Comunidad Educativa.

De igual forma se brindaba apoyo financiero a los hacedores tal es el caso de grupos de disfraces, letanías, cumbiambas y comparsas, entre otros; también se organizó el “Primer Concurso de Letanías” dirigido a docentes y estudiantes y se le brindó apoyo logístico a Martínez* (2008) para realizar la Cátedra Carnaval.

Al preguntar por la continuidad de los proyectos en la actual administración, se encontró que ésta no está contemplada, como tampoco existe plan o proyecto nuevo que contribuya a salvaguardar el Carnaval. Sobre el particular Padilla afirma que “...en estos momentos la idea es que se de el proyecto pero que el Instituto no sea quien coordine el proyecto, estamos en esa disyuntiva de cómo vamos a jugar nosotros un mejor papel, porque la gente necesita que se cocine, que se realicen las cosas de mejor forma, tenemos a vuelo de pájaro, un inventario pero saber en qué escuela, en qué fecha, en qué horario se hace algo, no. Es la idea...”.

En la actualidad básicamente se brinda algún apoyo financiero a los hacedores, cuya entrega se ha organizado bajo los parámetros del Ministerio de Cultura, relacionados con: antigüedad, impacto de las actividades y número de integrantes. Es necesario señalar que el Plan de Salvaguarda manejado por el Ministerio de Cultura no le da apoyo a eventos como la “Cátedra Carnaval” y el “Carnaval Estudiantil”, ya que estos deben pasar por una revisión en primera instancia, con lo que los actores del Carnaval no están de acuerdo, ya que consideran que Barranquilla tiene una Obra Maestra y debería estar eximido de participar en una bolsa concursable donde todos los proyectos entran a nivel nacional.

De acuerdo con lo encontrado en el IDC el trabajo está por hacer porque al decreto que el anterior “Alcalde dejó firmado, a eso hay que meterle el diente, en el sentido de que se debe asumir por parte de la administración distrital que sea cual sea, un deber cumplir, que en los currículos de nuestras escuelas el Carnaval sea un eje transversal...pero sería importante que los mismos dirigentes de las escuelas asumieran el proyecto, que si, que tengan el respaldo del Instituto, pero

* César Martínez Lara, sociólogo creador de la Cátedra de Carnaval de Barranquilla, propuesta que actualmente se desarrolla en la Institución Educativa Distrital Camilo Torres Tenorio, ubicada en el Barrio Lucero.

que sean asumidos por ellos. Eso sería lo ideal, por que los funcionarios públicos somos aves de paso en las instituciones”.

Así como puede observarse el trabajo que viene realizándose en las escuelas se hace por iniciativa propia de las instituciones, de sus docentes o de actores comunales, quienes no cuentan con el apoyo de los entes gubernamentales, pero con esta labor se generan propuestas que contribuyen a salvaguardar esta manifestación. Aunque no existen datos exactos sobre el trabajo realizado en las escuelas, si puede afirmarse que al interior de éstas se contemplan actividades, planes o proyectos relacionados con la festividad. Tal es el caso de la Escuela Normal Superior del Distrito y su comparsa “Carnavaleando en la Normal”, la Escuela Normal Superior La Hacienda y su comparsa “Rumbón Normalista”; la Institución Educativa Distrital San Salvador y su proyecto transversal “Carnavanimal”, que desfilan en el Carnaval de los Niños. Otro ejemplo es el “Congo Infantil Alegrías “danza en la que participan estudiantes del Núcleo de Desarrollo Educativo N° 2 y en la que bailan infantes de los barrios El Silencio, Me Quejo, Nueva Colombia, La Manga, La Libertad, Villa del Rosario y Carlos Meissel”. Al consultar en Internet sobre esta danza, se encontró en la página Web del Centro Cultural que es su “finalidad...contribuir a conservar a través de los niños y niñas las expresiones más autóctonas y características del Carnaval de Barranquilla como son las Danzas de Congos”.

En lo que respecta a las instituciones de educación superior, el barrido por las páginas Web de las mismas permitió concluir que entre sus propósitos misionales se aborda la parte cultural, dentro de ellos se contemplan específicamente eventos y actividades como la Cátedra sobre el Carnaval realizada por la Universidad del Norte y los Conversatorios de investigadores sobre el carnaval organizados por la Universidad del Atlántico que tuvieron gran acogida entre la comunidad académica pero que no continuaron realizándose. En esta última se han ejecutado trabajos de monografías con el tema del carnaval en los programas de Sociología, Historia y Licenciatura en Ciencias Sociales, que responden a sublíneas de investigación de los respectivos programas. En universidades como la Corporación Universitaria de la Costa CUC y la Autónoma del Caribe tienen programas de TV que se dedican a divulgar el carnaval. De allí que pueda afirmarse que en Barranquilla todo el mundo lee, piensa, vive y goza el carnaval.

Así mismo, algunas universidades han ofrecido desde sus programas de extensión, formación a nivel de diplomados sobre la cultura en el caribe y el Carnaval de Barranquilla, como es el caso de la del Atlántico, del Norte y Simón Bolívar.

Se destaca también un grupo de investigadores docentes de las universidades que a título personal han realizado investigaciones relacionadas con el tema del carnaval, tal es el caso de Martín Orozco, Rafael Soto, Mirta Buelbas, Edmundo Ramos, Julio Escamilla, Luz Marina Torres, Adolfo González, Edgar Rey Sinning,

Jorge Conde, Adela De Castro, Miguel Iriarte, Hugo Alvarado y Mónica Lindo entre otros.

De otra parte, al observar los grupos de investigación de las universidades registrados en COLCIENCIAS, se encontró que varios de ellos incluyen dentro de sus campos de indagación el tema del carnaval. Tal es el caso de “Educaribe”; Cultura, Educación y Pedagogía; “GRUPAL” Grupo Pedagógico del Atlántico; Música, Cultura y tradición y Grupo de Investigaciones Históricas sobre Educación e Identidad nacional de la Universidad del Atlántico. Se mencionan también los Grupos Historia y Arqueología del Caribe Colombiano y Comunicación y Cultura de la Universidad del Norte.

Por su participación directa en los eventos del carnaval, se relaciona el “Garabato Unilibre, grupo de danza de la Universidad Libre seccional Barranquilla dirigido por Brianne Velásquez Cuesta, que se presenta en los desfiles de Precarnaval y Carnaval.

Un nuevo actor de salvaguarda que involucra a la comunidad estudiantil, es la empresa privada, particularmente “Carnaval al Aula”, proyecto de formación musical de la Fundación Carnaval de Barranquilla y Exxon Mobil, que involucra a niños de los sectores populares de la ciudad. En la página Web de la Fundación Carnaval de Barranquilla se señala que tiene como objetivos “Ofrecer un espacio de enseñanza que permita preservar la música folclórica. Estimular las habilidades matemáticas de sus participantes a través del aprendizaje de la música. Permitir que los niños barranquilleros tengan un reencuentro con sus raíces y Brindar a los participantes alternativas para buen uso del tiempo libre.”

Otra experiencia a mencionar es el Carnaval de los niños, cuya idea nació en el año 1991, tal y como lo narra su actual director Hernández (2008): “En 1991, después de los Encuentros Intermunicipales de Niños... se le ocurrió a William Guerrero, de 14 años de edad, integrante de Voz Infantil, proponer un evento en el Carnaval de Barranquilla donde los niños fueran protagonistas. Esta idea fue acogida por los integrantes de Voz Infantil y todos acordaron organizar el Carnaval de los Niños atendiendo las razones expuestas por William Guerrero: “Los peñaos siempre van en la cola de los desfiles de los grandes y es mejor que por algún momento los niños vayan de primero o hagan su propio carnaval”. *

Dieciocho años después de creado el Carnaval de Los Niños, se ha consolidado como un espacio de participación altamente significativo para los infantes. En los distintos eventos que se organizan para los menores se incluye la designación y coronación de sus reyes infantiles y la realización de su propio desfile un domingo antes del de carnaval. Al mismo tiempo, se considera como una de las estrategias

* Información suministrada por Julio Adán Hernández, director del Carnaval de los Niños, a través de un folleto publicitario del evento del 2008.

de aprendizaje más efectiva para la salvaguarda de esta manifestación cultural, ya que en ella, además de interiorizar y gozar de la fiesta, los niños participan con autonomía y libertad.

Por su parte la Cátedra del Carnaval, nace por iniciativa de Martínez (2008), quien comenta que

Después de haber declarado el Carnaval en el 2003 Patrimonio Oral de la Humanidad, yo insistía que debía llevarse el carnaval al aula, en Francia los señores de la Unesco preguntaban que si todos los barranquilleros y docentes tenían conocimiento profundo acerca del carnaval, que si sabían elaborar turbantes, disfraces, pocas eran las personas que tenían conocimiento antropológico, elaboración de turbante de Congo, elaboración de vestuario, conocimiento de bailes de las 15 danzas tradicionales ancestrales. Entonces, al alcalde de turno le presentó la propuesta, la cual fue insertada en el programa de gobierno del señor Guillermo Hoeniesberg en uno de sus 100 Decretos, en el decreto 00061 del 2004 que dice que la cátedra debe ser desarrollada desde pre-escolar hasta la media.*

El enfoque que actualmente desarrolla la cátedra, está orientado a los docentes de diversas áreas, para que ellos a partir de esta formación diseñen e implementen proyectos en sus instituciones. Aborda como temáticas centrales el origen del carnaval, su música y ritmos, disfraces, danzas y expresiones tradicionales, así como talleres de elaboración de máscaras y vestuario. Martínez, en la entrevista ya citada, piensa que la cátedra “Sí puede llegar a salvaguardar al Carnaval de Barranquilla, si el docente le enseña a sus alumnos a conocer cuáles son las danzas tradicional, ya que hay mucha comparsa de fantasía, saliéndose de lo tradicional, la idea es que el estudiante conozca el origen histórico y antropológico del carnaval, el significado de cada uno de sus eventos y de las expresiones dancísticas”.

Cabe señalar que el trabajo de seguimiento y apoyo a los proyectos lo hace el autor a título personal, y no como parte de proyectos oficiales, su registro está basado en material fotográfico y de recortes de prensa de lo trabajado y publicado; adicionalmente puede informar sobre lo que viene haciéndose en las instituciones cuyos docentes asisten a la cátedra; tal es el caso de la creación de dos fundaciones - Fundación Pedagógica del Carnaval de Barranquilla y Fundación Congo de Oro; o proyectos relacionados con la cátedra en las instituciones: Colegio San Vicente Paúl en el Corregimiento La playa (2005), Colegio San Miguel Arcángel, CEB 215 Juan Mina, Institución Educativa Distrital La Luz (2006), Colegio Comunitario Pablo Neruda, Colegio Santa Magdalena Sofía (2007), Colegio Bachillerato El Pueblo y El Colegio Bachillerato de Simón Bolívar.

* Nota de contenido. Entrevista realizada el 21 de junio de 2008.

Así las escuelas desarrollan proyectos a lo largo del año, para participar en los desfiles, en el Carnaval Estudiantil y realizan actividades durante los días previos a la celebración oficial.

Como puede observarse, existe una gran diversidad de actores preocupados por desarrollar propuestas pedagógicas que involucren a la comunidad estudiantil desde diferentes frentes en el carnaval, siendo el punto de encuentro, la salvaguarda y conservación de este patrimonio cultural, y sobre todo, creación de condiciones para revitalizar las raíces y la esencia de esta manifestación. Lamentablemente dentro de ese grupo no puede involucrarse a los entes estatales del Distrito, quienes a pesar de estar obligados por ley a liderar el proceso de salvaguarda de esta manifestación, no han podido en la práctica orientar un plan de trabajo mancomunado que involucre a todas las instituciones educativas, podría afirmarse que estos entes son los grandes ausentes tanto por acción como por omisión. Sin embargo, más allá del papel del sector oficial, la comunidad se preocupa por su fiesta y lidera proyectos que garanticen su sostenibilidad.

1.3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.3.1. Competencia: Origen y Noción.

El vocablo competencia existe en todos los idiomas, en el caso del castellano, mantiene una doble acepción relacionada con dos verbos tal como referencia Levy-Leboyer (2000) “competere y competir que diferencian entre sí a pesar de provenir del mismo verbo latino <competere>; venía a significar originalmente <ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir>”. Con el paso del tiempo, y debido al proceso de transformación permanente de la lengua, obtuvo el sentido de <responder a, ser propio de> entre otros, y finalmente, <tratar de alcanzar conjuntamente con>. Es tal la influencia etimológica del término latino <competere>, que sólo hoy una lengua no muestra variantes de él. Actualmente, su significado se relaciona con suficiencia; es decir, con la capacidad que tiene una persona para actuar. Ésta definición no está tan ajena a lo que en estos momentos se considera como competencia.

Este término se utiliza cada vez más en diferentes ámbitos del saber, sus orígenes se remontan a la filosofía griega clásica y ha sido abordada desde diversas perspectivas teóricas además de la Filosofía, tales como las Ciencias del Lenguaje, la Psicología, la Sociología, lo que ha repercutido ampliamente en la educación. Hoy se ubica entre otras posibilidades, como respuesta a la necesidad de demostrar el desempeño laboral que un sujeto tiene en el ámbito profesional Bustamante Levy-Leboyer (2000) plantea que “De hecho está vinculada a la noción de figura profesional que engloba el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada.” (p.10). Entendida así, la competencia hace referencia a las posibilidades que tiene un sujeto para utilizar sus saberes y pericia, en la actuación de manera adecuada y pertinente en un contexto laboral; atendiendo

con ello las demandas que éste trae. Como consecuencia de esta noción, desde las últimas décadas del siglo pasado, ya existía la preocupación por cualificar los procesos de educación de manera tal que se fortalecieran sus niveles de efectividad para el empleo. Así, se definieron políticas internacionales en materia educativa centradas en el desarrollo y mejora de la calidad de la Educación Superior, siendo la formación por competencias el eje articulador de este proceso educativo. Competencias necesarias para interactuar en un mundo globalizado, cambiante y en algunos casos, estandarizado. Entendiendo que la globalización se convirtió en una gran oportunidad de desarrollo económico, pero que a su vez, trajo implícitos mayores riesgos de incrementar los índices de pobreza, el rezago social y los conflictos.

Así, la globalización, los avances en materia tecnológica, la reorganización de la producción y del trabajo demandan hoy día a las instituciones educativas ofrecer y desarrollar programas flexibles y coherentes con esas necesidades: educación+ actualización permanente, que brinden a los sujetos herramientas de capacitación para toda la vida: nuevos conceptos educativos que permitan a la sociedad atender el naciente sistema de organización global, que exige preparar sujetos con actitudes abiertas y flexibles dado que los avances en ciencia y tecnología nos enfrentan inclusive a pensar en habilidades que aún no existen debido al entorno cambiante en el que vivimos.

Como resultado de ello, las políticas educativas para la Educación Superior se centran en cuatro grandes ejes: calidad, equidad, liderazgo y eficiencia; de los cuales, a su vez, surgen los grandes retos a atender en relación a la formación: para las profesiones, la investigación, la técnica y para la vida; es decir formación para el desarrollo social. De allí que se volvió indispensable que los sujetos empiecen a adquirir y desarrollar sus competencias desde los primeros años de la etapa escolar, de manera continua y articulada a lo largo de toda la vida y en todos los niveles de formación.

Con todo este proceso, se determinaron tres tipos de competencia para el ámbito laboral: Las de índole subjetiva que son las percibidas y atribuidas; las objetivas que son las observables y medibles, y por último, las institucionales que son las contrastables y certificables, las cuales se desarrollan durante la etapa escolar y antes de la vida activa; mientras dure la vida activa apoyada en procesos de formación de Educación Superior (inicial y permanente) y mediante la vida activa en el ejercicio de la actividad profesional. De allí que no sólo se redimensionaron los conocimientos propios de la educación tradicional, sino que se reconocen otros tales como la capacidad para trabajar en equipo, para relacionarse, resolver conflictos y manejar el estrés. En palabras de Tamayo (2007) se hace referencia a la competencia como la “capacidad productiva de un individuo que se define en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y refleja los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad.” (p.3).

De lo anterior se deduce que, involucrar las competencias en el plano individual requiere:

- a. Conocer los niveles de cualificación del sujeto, sus conocimientos en el ámbito científico, cultural y tecnológico. Es decir, su saber.
- b. Identificar las habilidades, destrezas y capacidades para utilizar ese saber. Lo que corresponde al saber hacer.
- c. Reconocer la actitud ante los retos y exigencias que el contexto le demanda. O sea lo relacionado con el ser.

En este nuevo contexto, competencia, conocimiento, desarrollo, experiencia y desempeño van de la mano; involucran no sólo las fases de formación, sino procesos de orden cognitivo, afectivo, y comunicativo, que sumados se utilizan en función de cada situación.

Como puede observarse, el término competencia que surge en el contexto laboral, está ampliamente influenciado por factores de tipo socioeconómico, propios de las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales del mundo contemporáneo, que generaron grandes transformaciones en la producción de la información y el conocimiento; y en las formas de interpretarlo y utilizarlo, hasta el punto de que a este momento histórico se le ha denominado la “Sociedad del Conocimiento”, lo que implica enormes y complejas exigencias para los sujetos y por ende enormes y complejos retos para la educación.

Sakaiya (1994) utilizó el término “sociedad del conocimiento” para describir “...una visión de lo que sería la estructura de la sociedad venidera. Introduce el concepto de “valor del conocimiento” para referirse al hecho de que hacia el futuro la verdadera riqueza estará en el “proceso del saber” como en el “valor creado por el saber”; en otras palabras, el precio o el valor que una sociedad otorga a aquello que el grupo reconoce como saber creativo.

Pero el concepto de sociedad del conocimiento no se limita exclusivamente al mundo material como lo utilizan los ortodoxos neoliberales, que lo reducen a una visión estrecha del concepto de ciencia y tecnología, sino que también implica un reconocimiento valórico.

Los seres humanos no sólo tenemos necesidades de objetos materiales; también existe una alta demanda de necesidades no materiales, como la paz, la seguridad, la justicia, la solidaridad, etc.” (p. 67).

Hasta aquí se esbozan los aspectos introductorios en relación al término competencia, a continuación se abordarán sus implicaciones en el ámbito educativo.

1.3.2. Las competencias y la educación

Los cambios que caracterizan al mundo global, a la sociedad del conocimiento, y a los medios comunicativos e informáticos han generado nuevas formas de percibir el pensamiento, la educación y los saberes, incidiendo esto en la formación básica y universitaria, la renovación curricular y la evaluación educativa.

Como ya se ha mencionado, el término competencia se retoma en el contexto laboral, y está ampliamente influenciado por un modelo socioeconómico, que determina a su vez, un modelo pedagógico que define un tipo de persona a formar; el cual requiere el establecimiento de unas metas educativas, pero en lo que respecta al ámbito educativo, el concepto de competencia llega cuando Chomsky (1965) en su artículo "*Aspects of theory of syntax*", intentando responder al origen y dominio de la competencia lingüística, introduce los conceptos de competencia y actuación. Desde ese entonces hasta la fecha, se ha realizado un vasto y complejo tejido conceptual en torno a este término que incluye variadas definiciones, a las que subyacen además, diferentes corrientes y teorías. Abordar sólo una de ellas niega la posibilidad de dar cuenta de la complejidad que el tema representa.

Chomsky inserta el término competencia para dar cuenta del carácter creativo del lenguaje, y para explicar la forma en la que el niño se apropia del sistema de la lengua, basándose en la creación de un modelo de funcionamiento lingüístico que se apoya en el conocimiento que los hablantes poseen de la lengua. Afirmando con ello, que los hablantes usamos o actualizamos el conocimiento de las reglas del sistema lingüístico o la gramática de una lengua. Es a ese conocimiento formal y abstracto que poseemos, al que Chomsky llamó competencia lingüística, y del que se tiene evidencia en la actuación pero no como un saber conciente de quien lo usa.

Este concepto de competencia resultó de gran importancia para los psicólogos cognitivos, quienes estaban preocupados por el funcionamiento de la mente y del conocimiento que poseen y subyace en los niños. Uno de esos interesados era Jean Piaget quien se identifica con Chomsky al ver la competencia como un sistema de conocimientos abstractos que son independientes del contexto y que se manifiestan durante la actuación. Es desde estos planteamientos de donde surge la idea de las competencias cognitivas.

Un año después Hymes (1966) publica su trabajo titulado "*On Communicative Competence*" en el que da a conocer su concepto de competencia comunicativa. En él reconoce el papel de los elementos de la situación de comunicación durante las actuaciones lingüísticas. Es decir, señala la existencia del contexto de la comunicación. Competencia, que según Pérez (1999) es "referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados. De este modo, se introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los

actos comunicativos”. (pp 51-52). Planteamiento que también tuvo gran trascendencia, ya que fue relacionado con las ideas de Vigotzky (1998) quien reconoce el papel del contexto socio cultural en los procesos de aprendizaje.

Hasta aquí se han presentado dos grandes miradas que abordan el concepto de competencia, en la primera se muestra como resultante de un conocimiento abstracto que es llevado a la práctica, mientras que en la segunda, aparece como la capacidad de actuación de un sujeto en un contexto. Las reflexiones surgidas de las dos corrientes llevaron el concepto al ámbito educativo, en el que se reconoce que además de poseer un conocimiento, lo central es saber utilizarlo en un contexto. Esta mirada dio origen a una nueva línea transversal de trabajo pedagógico denominada Enseñanza por Competencias.

Así, se han planteado diferentes referentes que abordan la competencia, lo que está claro es que todas ellas tienen como punto de encuentro los saberes y lo que un sujeto pueda hacer con ellos en términos de eficiencia, relación de la que - a nuestro modo de ver - resulta inseparable el contexto en el que se desenvuelve el sujeto. Creemos que además de poseer un conocimiento, el sujeto debe saber qué va a hacer con él, cómo, cuándo dónde por qué, para qué y en qué circunstancias, siendo la dimensión afectiva de la mente el factor que lo apoya para tomar decisiones o a realizar determinadas acciones.

De allí que las investigadoras definan las competencias como: capacidades complejas que permiten a un sujeto actuar de manera pertinente y adecuada con la situación en que se haya, disponiendo para ello de sus saberes, valores y sentires expresados a través de una acción. Competencias con las que enfrenta la diversidad de ámbitos de la vida humana: personal, laboral y social y que trascienden el ámbito educativo.

En su configuración, las competencias se caracterizan por ser complejas, esto se debe a que en ellas intervienen una serie de factores de tipo social, biológico, cognitivo y afectivo que interrelacionados permiten el “saber hacer en un contexto”, uno sólo de ellos en forma aislada, no contribuye a su desarrollo. Tal complejidad crece cuando el sujeto avanza hacia mayores niveles de formación, poniendo en juego una serie de aspectos como la creatividad, la responsabilidad y la flexibilidad de los saberes manifestados a través de conocimientos, habilidades y actitudes.

Otra característica es la de ser “moldeable”, entendida como la posibilidad que tiene la competencia de modificarse o eliminarse por ser inadecuada para un contexto. La tercera es lo inacabada, ya que ésta no se desarrolla sólo durante los procesos educativos formales, sino que continúa perfeccionándose a lo largo de la vida y por fuera de la institución educativa. La cuarta es que ésta sólo es observable durante el hacer, después de la internalización, de su apropiación, sólo puede darse cuenta de ella es a través del accionar humano.

Las competencias involucran las tres grandes dimensiones de la mente humana: cognitiva, afectiva y expresiva:

La dimensión cognitiva: atinente a los procesos de pensamiento y a la capacidad de recibir, utilizar, transformar y producir conocimiento. Incluye las habilidades y operaciones de pensamiento, lo que significa que el proceso representacional va unido al contexto y al funcionamiento. Desde esta dimensión, Gómez (2001) afirma que se busca reconocer “los procedimientos, rutinas, esquemas de acción, patrones de resolución de problemas, procesos de internalización, en fin, todos los componentes pragmáticos implícitos en el proceso representacional.” (p.100).

La dimensión afectiva: hace referencia a los aspectos emocionales y afectivos del ser humano tales como la autoestima, armonía consigo mismo y con los demás; la seguridad, los valores y la voluntad. Esta dimensión permite interactuar en grupos heterogéneos, relacionarse bien con otros, cooperar, trabajar en equipo y administrar y resolver conflictos. No es sólo tener presente el entramado de conocimientos sino también las actitudes y disposiciones para utilizarlo ante determinadas situaciones.

La dimensión expresiva: involucra los saberes que sobre el lenguaje posee cada sujeto y de cómo lo utiliza para garantizar una comunicación acertiva. Así mismo, incluye el dominio de destrezas prácticas para el manejo de tecnologías de información y comunicación y de las actitudes de la persona respecto de los otros con quien desea comunicarse.

Ahora bien, dado que las competencias permean transversalmente el currículo de las instituciones educativas de cualquier nivel, deben ser su núcleo central de desarrollo desde el Preescolar hasta la Educación Superior y más allá, ya que deben continuar en construcción permanente a lo largo de la vida a través de un proceso que las complejice de manera creciente. Por ello, es necesario abordarlas de manera interrelacionada y como un propósito desde todas las áreas. No se trata de plantear competencias por campos disciplinares, sino de fortalecer aquellas que hoy se reconocen como las básicas; y que le servirán para la vida para garantizar la formación integral de los sujetos.

El gráfico que se presenta a continuación muestra la organización secuencial según los conjuntos de grados y niveles de formación desde los cuales se debe garantizar el desarrollo y fortalecimiento de las competencias. En la adaptación realizada por las investigadoras cada eslabón del espiral representa los saberes previos, los niveles de formación, al mismo tiempo que muestran como cada nivel sirve de base para el siguiente, al cual complejiza. Al final el espiral queda abierto, simbolizando el fortalecimiento de las competencias que continúan afuera de la vida académica.

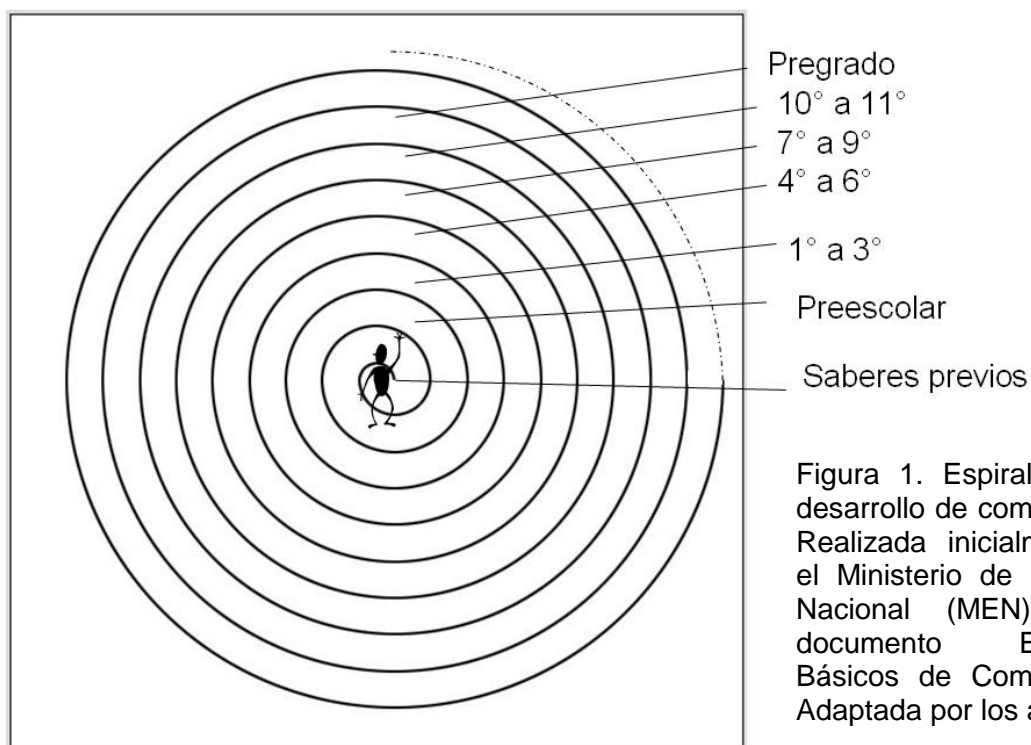


Figura 1. Espiral sobre el desarrollo de competencias. Realizada inicialmente por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su documento Estándares Básicos de Competencias. Adaptada por las autoras.

Es importante entonces señalar los tipos de competencias que hoy son reconocidas en la sociedad como básicas o comunes, aquellas que debe poseer todo sujeto: las comunicativas, las científicas, las tecnológicas, las ciudadanas y la cultural.

1.3.3. Tipos de competencia

1.3.3.1 Las Competencias Comunicativas. Como ya se mencionó el término competencia comunicativa surge de los planteamientos de Dell Hymes, quien preocupado inicialmente por el comportamiento comunicativo de los grupos tribales, terminó proponiendo un marco teórico y metodológico para estudiar toda actividad o interacción comunicativa de los seres humanos, el cual debe su origen a la convergencia de dos corrientes lingüísticas: la Gramática Generativa Transformacional y la Etnografía de la Comunicación. Hymes (1984) afirma que “Le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisateurs d’une langue”. (p. 20).*

Según este enfoque, para analizar los fenómenos lingüísticos es necesario incluir además de las estructuras internas del lenguaje, el contexto en donde surgen. De acuerdo con lo anterior, el usuario de una lengua no sólo necesita del conocimiento de las estructuras gramaticales de esa lengua, - lo que vendría a

* Nota de pie de página de contenido. El punto común son las consideraciones sobre las capacidades de los usuarios de una lengua. Traducción de las autoras.

ser su competencia lingüística-, sino que requiere del dominio de las reglas sociales, culturales y psicológicas que rigen el lenguaje en un determinado contexto, lo que correspondería a su competencia cultural. Así a estas dos competencias se les reconoce como constitutivas de la competencia comunicativa.

Según Hymes (1984) una competencia “...qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière, [un sujet] devient à même de réaliser un répertoire d’actes de parole, de prendre part à des événements de parole et d’évaluer la façon dont d’autres accomplissent ces actions. Cette compétence, de plus, est indissociable de certaines attitudes, valeurs et motivation touchant à la langue, à ses traits, et à ses usages et tout aussi indissociable de la compétence et des attitudes relatives à l’interrelation entre la langue et les autres codes de conduite en communication (cf. Goffman 1956: 477; 1963: 335; 1964)”. (p. 74).*

En cuanto a la competencia lingüística, Hymes (1984) afirma que:

*Dans la perspective où s’inscrit la grammaire générative transformationnelle, le monde de la théorie linguistique comprend deux parties: la compétence et le **performance** linguistique. La compétence est définie comme ayant pour objet la connaissance tacite de la structure de la langue, c’est – a - dire un savoir qui n’est généralement ni conscient de susceptible de description spontanée, mais nécessairement implicite dans ce que le locuteur – auditeur – idéal – peut exprimer. La tâche première de la théorie est de rendre compte de manière explicite de ce savoir que le locuteur peut produire et comprendre une série de phrases et que l’on peut dire que la langage est <<créatif>> est energie. Quant a la performance elle est définie de la façon la plus explicite comme ayant à voir avec les processus que l’on nomme souvent encodage et décodage. (p.24).**

En lo que respecta a la competencia cultural, se plantea que no se puede dejar por fuera el papel explícito y constitutivo de los factores socio-culturales, pues

* Nota de pie de página de contenido. “...que le indique cuando hablar, cuando no, y también sobre qué hablar, con quién, dónde y en qué forma [un sujeto] puede llegar a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos verbales, y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con el lenguaje sus características y usos e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con el otro código de conducta comunicativa”. Traducción de las autoras.

* Nota de pie de página de contenido. “En la perspectiva donde se inscribe la Gramática Generativa Transformacional, el mundo de la teoría lingüística comprende dos partes: la competencia y la actuación; la competencia es definida como la que tiene por objeto el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, es decir, un saber que no es susceptible de una descripción espontánea, pero que necesariamente está implícito en lo que un hablante - oyente ideal puede expresar. La primera tarea de la teoría es dar cuenta de manera explícita de la capacidad de saber que un hablante posee para producir y comprender una serie de frases, y que se puede decir que la lengua es creativa, es energía. En cuanto a la actuación, tiene que ver con los procesos que ocurren al codificar y decodificar”. Traducción de las autoras.

éstos afectan no sólo la actuación lingüística exterior, sino también, la competencia interna, es decir los factores cognitivos y las normas; ya sean explícitas o implícitas, de los aspectos verbales y no verbales que rigen la interacción comunicativa que intervienen en la producción de enunciados con sentido. La competencia lingüística depende de factores sociales, ya que su repertorio y funcionamiento se va aprendiendo y perfeccionando durante la interacción social, cuando el lenguaje y el saber inconsciente que se tiene sobre él “se pone a prueba” en situaciones reales de comunicación, en un contexto sociocultural específico. Lo cual quiere decir que dependiendo del contexto, las formas de organización discursiva y su uso, variarán para emitir enunciados pertinentes según el caso.

De manera que puede afirmarse finalmente, que en el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa intervienen además del saber que cada usuario tiene sobre su lengua, sus motivaciones, sus intereses, sus necesidades y experiencias. De allí que las autoras de este proyecto, tal competencia puede entenderse como la posibilidad que tienen los sujetos de utilizar la lengua y el lenguaje para comunicarse de manera pertinente y adecuada en relación al contexto socio cultural y la situación de comunicación en la que se hayan inmersos. Ella hace referencia a la capacidad para organizar y producir enunciados que resulten significativos para los otros.

1.3.3.1.1. Tipos de competencia comunicativa. Dado que la competencia comunicativa se considera como transversal a todos los campos del conocimiento, es necesario conocer, cuáles son los desempeños deseables y en qué aspectos específicos se aborda desde las tres grandes acciones cognitivas generales reconocidas hasta ahora en todos los niveles educativos: interpretar, argumentar y proponer. Así surgen las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, herramientas fundamentales para la construcción y participación social de los sujetos, cuyo desarrollo se trabaja en la Educación Básica y Media, y se consideran como básicas en la Educación Superior.

Por Competencia Interpretativa se entiende el conjunto de acciones de tipo cognitivo y afectivo que un sujeto aplica para encontrarle sentido a un texto, entendiendo a éste último como una construcción de significados verbales, icónico o icónico - verbales surgida a partir de relaciones establecidas internamente, y en la que subyace una visión de mundo del autor. Todo texto implícitamente determina su tipo de lector. Interpretar implica comprender, analizar nuestras ideas y contrastarlas con las que nos proponen otros, y a partir de allí, generar nuevos significados con los cuales explicamos la realidad. Esta competencia ayuda a los sujetos a cumplir tres grandes funciones sociales: interpretar para poder entender y adecuarnos a un contexto social cambiante y lleno de incertidumbres; fortalecer nuestro conocimiento y acceder a las expresiones estéticas.

En lo que respecta a la competencia argumentativa, ésta hace referencia al conjunto de acciones, habilidades y pre-saberes orientados a dar sustentos orales o escritos sobre una situación, un texto etc., los sujetos realizan una serie de planteamientos con los que se asumen posturas críticas sobre la realidad, formulando tesis o nuevas teorías con las que se busca convencer a otros sujetos sobre la veracidad de las afirmaciones a través de sustentos. Ahumada, Herrera, Núñez, Rivero, Torres y Varela (1999) señalan que:

En una argumentación no entra sólo en juego el lenguaje verbal, sino el lenguaje todo. El que argumenta parte del tipo de auditorio al que se dirige, conoce sus opiniones y busca incidir en sus emociones. Recordemos que en el intento de persuadir no nos dirigimos exclusivamente a la razón, sino a la persona toda. Anota Perelman (1997:58) que "Toda argumentación implica una selección previa, selección de hechos y de valores, su descripción de una manera particular, en algún lenguaje y con una intensidad que varía según la importancia que se le otorgue. (pp.14-15).

Por su parte, la competencia propositiva involucra las acciones que permiten a los sujetos plantear alternativas de solución o transformación, con las que cubren diversos aspectos de su realidad. Para ello deben generarse hipótesis que tienen diversos usos según la finalidad: ofrecer y/o aplicar algo nuevo; explicar hechos o acontecimientos; evaluar determinados procesos para conocer avances, resultados y optimizarlos entre otros. Con ello se resuelven situaciones problémicas del ámbito cotidiano y profesional, particular o colectivo.

De lo anterior se desprende que toda actividad humana está mediada por el lenguaje. No hay saber, ciencia o disciplina, ni aspecto racional, emocional o espiritual que no se manifieste a través de éste. El lenguaje es el medio que hace posible la comunicación y la conciencia, pero también permite reconocer lo imperceptible, dar cuenta de los mundos que vamos construyendo, nuevas formas simbólicas de representación con las cuales construimos nuevos lenguajes, es decir metalenguajes para interactuar en contextos virtuales, reales, históricos e imaginados, y con el lenguaje, también damos cuenta de nuestras competencias. Las competencias comunicativas se manifiestan a través de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Respecto a los actos de "hablar" y "escuchar" el Ministerio de Educación Nacional (1998) manifestó:

Es necesario comprenderlos en función de la significación y la producción del sentido. Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos

cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etc. (p. 50).

Dentro de las características de la oralidad pueden señalarse las siguientes:

- a. Ser espontánea. La organización de los mensajes se hace durante el momento mismo de la emisión, no es planificada ni requiere de revisiones previas a las ideas formuladas.
- b. Ser efímera. La memoria no tiene capacidad para registrar lo hablado, sólo en el oyente y no completo.
- c. Ser dependiente. Se requiere necesariamente de la presencia de ambos interlocutores durante el acto de comunicación. Los mensajes se organizan en función de los gestos y demás actitudes del emisor.
- d. Ser compleja. La oralidad tiene su propia organización, su gramática termina siendo más compleja que la escritura porque esta se va construyendo sobre la marcha de una con versación.
- e. Ser dinámica. Posee un carácter cambiante por la necesidad de ajustarse a los intereses de los sujetos comunicantes y los diferentes contextos.
- f. Su complementariedad. Los hablantes tienen la posibilidad de utilizar una serie de recursos extralingüísticos con los cuales se complementa el sentido de lo que se dice. A éstos se les reconoce como elementos suprasegmentales tales como gestos, sonidos, actos, vacilaciones, silencios.

En lo que respecta a la lectura y la escritura, el Ministerio de Educación Nacional (1998) señala que:

En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre el sujeto portador de saberes culturales, intereses[,] deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. (p. 49).

De acuerdo con lo anterior, leer es un proceso complejo, constructor de sentidos y cargado de significación, que actualiza lo dicho y no dicho en un texto y que

implica que su lector ponga en marcha acciones cooperadas para interpretarlas en el acto de leer. El lector hace uso de su saber enciclopédico (resultante de los saberes aprehendidos durante sus interacciones socioculturales) para comprender lo que el texto le propone, con lo cual lo “revitaliza” al interpretarlo, pues un texto existe mientras haya un lector que lo valide, ya que todo texto se escribe para ser leído y ello implica que para cada texto ideal existe un lector ideal, al respecto Eco (2003) planteó que “... un texto postula a su destinatario como condición indispensable no sólo de su propia capacidad comunicativa concreta, sino también de la propia potencialidad significativa. En otras palabras un texto se emite para que alguien lo actualice; incluso cuando no se espera (o no se desea) que ese alguien exista concreta y empíricamente.” (p. 25).

1.3.3.2. Las competencias científicas. Las características del contexto actual muestran cómo el desarrollo científico y tecnológico tiene gran trascendencia, en todos los ámbitos de nuestra vida. Tanto en lo individual como en lo colectivo. Estas Competencias son empleadas desde las tareas más simples y cotidianas hasta las más complejas. En la actualidad lo laboral está signado teniendo en cuenta los avances científicos. Es tal su trascendencia que desde la educación se ha establecido la necesidad de formar sujetos con capacidades para construir y utilizar conocimiento científico; que puedan observar, analizar y preguntarse por lo que sucede a su alrededor; generando nuevos conocimientos y haciendo un uso ético de los mismos. Es en este contexto en donde surgen las competencias científicas.

Estas competencias están relacionadas con la capacidad de indagación de la realidad por parte de los sujetos, se refieren a la formulación de preguntas, definición de problemas, estructuración de hipótesis y la realización de inferencias y deducciones con las cuales comprenden su entorno y formulan propuestas para transformarlo, sin perder de vista una actitud crítica y fundamentada en los principios éticos. Al respecto el Ministerio de Educación Nacional (2006) planteó:

“...significa contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos, todo lo cual aplica por igual para fenómenos tanto naturales como sociales.” (p. 97).

En los niveles educativos de la Básica y Media, las competencias científicas abordan tanto las Ciencias Naturales como las Sociales. Llevan implícita una concepción de ciencia que reconoce más que una ciencia en particular, un

conjunto de disciplinas científicas cuyos conocimientos se desprenden de procesos de investigación, los cuales además, no se consideran verdades absolutas sino en permanente transformación. Desde esta perspectiva subyace la concepción de ciencia apoyada en los planteamientos de Khun, (2000), quien reconoce la existencia de una “verdad científica [entendida] como un conjunto de paradigmas provisionales susceptibles de ser revaluados y reemplazados por nuevos paradigmas”. (p. 35).

Como ya se ha mencionado, estas competencias buscan un acercamiento de los sujetos en formación a nuevas formas de indagar la realidad, esto involucra no sólo los saberes propios del ámbito científico y tecnológico, sino también, los pertenecientes a las comunidades, los saberes culturales construidos socialmente y que hoy integran nuestras formas de ver el mundo. Ellos a su vez, se constituyen en la base de los conocimientos previos con los que se llega a las instituciones educativas, a partir de los cuales se genera aprendizaje significativo, el cual, puede convertirse en conocimiento científico y desarrollo tecnológico que impacten significativamente la realidad.

Ahora bien, con los nuevos conocimientos y avances científicos aparecen nuevos conceptos, que a su vez, modifican y/o reemplazan paradigmas; los que permiten aparecer nuevas formas de accionar y de entender la realidad para interactuar con la información, la comunicación y el conocimiento a través de la convergencia tecnológica; la que reafirma el potencial de los medios de comunicación, hecho que implica el tratamiento adecuado de la información, que hoy no sólo es oral, escrita y visual, sino también, digital. Sumado a ello los avances en el campo de las ciencias de la salud, la robótica, la informática entre otros, que han demostrado la necesidad de interactuar adecuadamente con la tecnología. A esta posibilidad se le reconoce como competencias tecnológicas.

Dado que lo que se busca es la innovación, difusión, interacción y apropiación social del conocimiento, se entiende por Competencias Tecnológicas el conjunto de habilidades, experiencias y esfuerzos de un sujeto para generar, adaptar, imitar, usar y mejorar el conocimiento científico y tecnológico existente y su empleo para lograr los objetivos, ya sean económicos o sociales, que le permiten avanzar en materia de desarrollo, y con ello, contribuir al progreso de su región o su país. Lo que se busca es fortalecer las capacidades de los sujetos, para que puedan emplear el conocimiento mejorando su calidad de vida y la de su comunidad, involucrando los avances existentes o proponiendo otros, sin olvidar actitudes con sentido social frente al desarrollo científico y tecnológico.

1.3.3.3. Las Competencias Ciudadanas. Las instituciones educativas de todos los niveles han sido permeadas por el fenómeno de la violencia que aqueja nuestra sociedad. Hoy estas instituciones son un ejemplo a pequeña escala de la grave crisis social y de los componentes que el conflicto armado ha traído a las escuelas y universidades del país violencia en todas sus formas: intrafamiliar, generada por

el narcotráfico; los grupos paramilitares, de guerrilla, delincuencia común y la ocasionada por conflictos emocionales. Tales circunstancias inciden directamente en los niños y jóvenes, ya que muchos de ellos presentan carencias socioafectivas, porque han sido formados en contextos violentos. Los adultos a su alrededor, simbolizan patrones conductuales de violencia intrafamiliar, o no representan figuras significativas o referencias positivas para ellos. Todos los componentes de estas manifestaciones violentas afectan directamente las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos en formación. Ello explica por qué en muchas instituciones existen estudiantes con tendencias agresivas, reflejadas durante la socialización.

Como si lo anterior fuera poco, hay que agregar factores individuales de la persona relacionados con sus estructuras de carácter y de personalidad que los llevan al consumo de sustancias psicoactivas; o tienen poca valoración y respeto hacia sí mismos y hacia los demás; en algunos casos, se encuentran influenciados por los modelos de “ser persona” generados por los medios masivos de comunicación y la sensación de no tener un futuro claro debido al contexto de vida en el que interactúan estos sujetos.

Tales circunstancias obligan a las instituciones y a los docentes a pensar en formas que contribuyan a mejorar el clima de socialización y aumentar los niveles de convivencia. Este compromiso requiere para la escuela más que un recetario, un Manual de Convivencia o un Estatuto Estudiantil para el caso de las universidades, de una transformación de las instituciones educativas y sus docentes, de manera que se contribuya en la formación de un sujeto más comprometido consigo mismo y con su realidad, como una forma de disminuir más que la miseria material, la ética y la espiritual. Surgen entonces las Competencias Ciudadanas.

Estas competencias buscan atender la necesidad de la sociedad actual de mejorar las formas de convivencia entre los seres humanos. Ello como respuesta a las diversas formas de conflicto existentes. Aunque las competencias ciudadanas no son contempladas con la misma importancia en todo el mundo, para el caso particular de Colombia, se constituyen en una inaplazable labor a abordar desde el sector educativo. Colombia, tiene una sentida y urgente necesidad de resolver el conflicto armado actual, generado por la presencia de guerrillas, y otras formas de manifestación de violencia que se desprenden de la corrupción administrativa, las desigualdades sociales, el narcotráfico, la aparición de grupos armados conocidos como paramilitares y la delincuencia común entre otros, que la han llevado a ocupar a nivel mundial, primeros lugares en lo relacionado con la violación de los derechos humanos y prácticas delictivas de lesa humanidad entre otros hechos.

Desde el gobierno colombiano se considera que el fortalecimiento de las Competencias Ciudadanas contribuye a cimentar maneras positivas de vivir en sociedad. Ciudadanos y ciudadanas preocupados y dispuestos a participar en la

construcción de una realidad más justa a partir del establecimiento de unas relaciones armoniosas desde los niveles micro de relación y con capacidad para superar los conflictos pacíficamente.

De acuerdo con lo señalado por el Ministerio de Educación Nacional (2006) “estas competencias, involucran las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática y comprendan la pluralidad como oportunidad y riqueza de la sociedad, tanto en su entorno cercano (familia, amigos, aula, institución escolar), como en su comunidad, país o a nivel internacional”. (p. 20).

Las competencias ciudadanas llevan implícitamente una concepción de ciudadanía, de convivencia y unos grandes ejes alrededor de los cuales se pueden abordar desde las instituciones educativas.

1.3.3.4. Competencia Cultural. Está relacionada con las herramientas simbólicas que los sujetos construyen a lo largo de la vida y que utilizan como instrumentos culturales para la interacción, la convivencia y la identidad; con ellos crean una visión de mundo que se refleja en su habilidad para pensar, sentir y actuar; de igual manera, representan una diversidad étnica, sociocultural y lingüística propia, resultante de la interacción con la cultura. El concepto de competencia cultural se acerca más a la visión de proceso y no de resultado, ya que surge como consecuencia de un proceso de aprendizaje a través de la vida, realizado en un contexto sociocultural que fortalece la conciencia hacia la cultura propia, brindando con ello un dominio del marco de referencia cultural autóctona, y es en este sentido, donde se relacionan las Competencias Cultural y Ciudadana.

Colombia es un país de gran riqueza cultural, podría afirmarse que nuestra sociedad es multicultural, la gran diversidad existente no sólo involucra etnia y género, sino que va más allá al incluir religión, lenguaje, estrato socioeconómico y ubicación geográfica entre otros. Sobre el particular la investigadora Trillos (2003) dice: “la cultura integra todo aquello que una persona debe saber o creer para desenvolverse en su comunidad y para cumplir las funciones acordadas y aceptadas de acuerdo con los usos y costumbres del grupo. Este conocimiento se adquiere en un proceso de socialización que juega un papel fundamental”. (p. 62).

En ésta misma línea Tawara (1995) plantea que “se utiliza la palabra **cultura** porque implica un patrón integrado de conducta humana que incluye los pensamientos, las comunicaciones, acciones, costumbres y creencias, así como los valores y las instituciones de un grupo racial, étnico, religioso o social. Se utiliza la palabra **competencia** porque implica poder funcionar de manera eficaz”. (p.1).

Por su parte Aneas (2003) señala que “En este sentido, concebimos la cultura no sólo como un conjunto de factores visibles como pueden ser la lengua, el origen geográfico, la etnicidad, etc. sino que incluye otros elementos de naturaleza cognitiva y afectiva que afectan a la persona, su identidad, conductas y juicios, tanto con relación a sí mismo como con relación a la interacción con la naturaleza y las otras personas”. (p.1).

La Competencia Cultural:

1. Permite dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los computadores.
2. Deja actuar autónomamente a los sujetos, al comprender el contexto en que se actúa, para a partir de allí, establecer unas formas de acción acordes y pertinentes a ese contexto.
3. Permite reconocer el pluralismo cultural y valorar las diferencias y las similitudes entre los pueblos.
4. Son base para el ejercicio de la ciudadanía.

Esto da la posibilidad de interactuar en múltiples culturas, en las que se ponen en juego sus esquemas de percepción, pensamiento y acción, lo que ratifica la relación cultura, sociedad y lenguaje, ya que los significados culturales se explicitan a través de enunciados orales, escritos, icónicos o icónicos verbales.

Hasta aquí se han planteado aspectos de tipo conceptual relacionados con las competencias consideradas básicas, tanto en los niveles educativos iniciales como en la formación de Educación Superior. Se presenta en el siguiente apartado la reflexión en torno a la Competencia Investigativa, la cual es considerada como parte de las profesionales laborales, pero que su base de formación debe darse desde los primeros ciclos de escolaridad.

1.3.3.5. Competencia Investigativa. Para abordar lo que se entiende por competencia investigativa se hace necesario realizar un breve esbozo de lo que se comprende por investigación y recordar el concepto de competencia.

Recordemos que puede entenderse la competencia como un conocimiento que se manifiesta en un querer (dimensión afectiva), un saber (dimensión cognitiva), y un saber hacer relacionado con el desempeño. Es durante la praxis o práctica en la que entran en juego las competencias: comunicativa, investigativa, cooperativa y laboral frente a tareas que plantean exigencias determinadas; es decir, el querer-saber-hacer en un contexto específico. Dicho de otra manera, la competencia se refiere a la capacidad para el manejo del conocimiento / práctica en todas sus dimensiones y de las relaciones sociales o de interacción en diversas formas y en diversos niveles y contextos.

Por su parte, la investigación constituye una estrategia para que los sujetos se aproximen a la observación, comprensión, análisis y conocimiento de fenómenos científicos, sociales, culturales, políticos, éticos, etc.; que suceden en su entorno y en los cuales detectarán problemáticas; las que a través de un proceso investigativo en el que conocen lo desconocido, hacen sus propias preguntas y encuentran sus propias respuestas; aportan a la transformación de países, regiones, pueblos, comunidades, universidades y escuelas.

De allí que las autoras entiendan por Competencia Investigativa la capacidad para manejar estrategias que permitan a los sujetos acercarse a procesos de estudio y conocimiento de fenómenos ambientales, científicos, socio-políticos y ético-culturales que acontecen en su entorno, para comprenderlos, explicarlos y transformarlos como parte de la búsqueda permanente de mejoramiento de la calidad de vida. Por ello es necesario entrar a fortalecerlas ya que hoy forman parte de los requisitos exigidos para obtener certificados de diversas profesiones y de desempeño en los empleos.

1.3.3.5.1. La Competencia Investigativa en la Educación. En cuanto a su aplicación en el campo educativo Castellanos (2003) afirma que: “Es aquella que permite al profesional de la educación, como sujeto cognoscente, la construcción del conocimiento científico acerca del proceso pedagógico en general y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en el contexto de la comunidad educativa escolar”. (p.7).

Por su parte Pla (2002) plantea que: “...es la configuración psicológica de la personalidad del docente y el constructo que designa su idoneidad para perfeccionar el proceso de educación de los alumnos a través de la actividad investigativa en la que se precisan las acciones de exploración científica de la realidad educativa, la proyección de la investigación, la ejecución de la investigación, el análisis de los resultados del proceso investigativo, la comunicación de los resultados y la introducción y generalización de los resultados en la práctica social” (p.10).

Acorde con lo citado puede afirmarse que realmente llega a haber una Competencia Investigativa a nivel de pregrado en las licenciaturas de Ciencias de la Educación cuando se reconoce, formula y soluciona un problema, aplicando diferentes instrumentos, técnicas y metodologías; de esta forma el estudiante se apropia y hace uso de habilidades y destrezas investigativas, científicas, comunicativas, afectivas, cognitivas y tecnológicas. A esto hay que agregarle el producto final del proceso y es que sólo cuando el educando produce y se apropia del conocimiento podrá mejorar sus estándares de calidad de vida y los de su entorno; contribuyendo de esta manera al crecimiento económico de su región.

De allí que el componente investigativo no sólo tenga que estar presente dentro del pensum académico universitario; sino en la vida de todos los maestros, y para que se haga con éxito este proceso, ellos deben conocer los métodos que le permitan resolver científicamente los problemas que se le presentan en la vida cotidiana; y además, enseñar a sus alumnos a aplicarlos.

1.3.3.5.2. Componentes de la Competencia Investigativa. El ser humano para encontrar un equilibrio necesita de tres grandes sistemas que se interrelacionan entre sí; ellos son: el cognitivo, el afectivo y el expresivo o comunicativo. Estas tres dimensiones integradas forman lo que en palabras de Morín (1997) sería Un pensamiento complejo una forma de lograr un estado de armonía entre las formas de ser, sentir, pensar y actuar del hombre. “El pensamiento complejo tiene su origen en la palabra latina “complexus”, que significa “lo que está tejido en conjunto”. Es un pensamiento que reúne los conocimientos separados. ¿Por qué reunir? Porque el conocimiento sólo es pertinente en el caso que podamos situarlo en su contexto y en su globalidad, sino en absurdo y desprovisto de sentido. Reunir, contextualizar, globalizar, es una necesidad natural del conocimiento“. (p.43).

Por la complejidad de la Competencia Investigativa y para poder desarrollarla se hace necesario que se aborde desde estas tres dimensiones. Por lo que se entiende la dimensión cognitiva como la forma en que los seres humanos procesan la información; esto incluye los procesos de desarrollo de la inteligencia, las habilidades de pensamiento y las estrategias cognitivas.

La dimensión afectiva por su parte se refiere a que es el hombre quien decide y define sus necesidades, anhelos, ilusiones, motivaciones; y una persona altamente afectada en términos emotivos podrá aprehender cognitivamente. Al respecto De Montes (2002) considera que “Comprender cómo nos afecta el mundo emocional, permite que se logre entender mejor el comportamiento humano; y en el aspecto educativo, estimular los cambios y transformaciones necesarias para que el aprendizaje sea exitoso, ya que la educación escolar ayuda al alumno al desarrollo intelectual.” (p.124).

Como esta dimensión involucra la voluntad, entendida como el deseo de querer hacer, si un sujeto posee los conocimientos y Competencias Comunicativas bien desarrollados, pero no tiene la voluntad para desarrollar “algo” su Competencia Investigativa no se manifiesta. Puede analizar e interpretar, pero toda posibilidad de desempeño de ésta competencia estará sujeta a sus motivaciones y deseos internos.

En cuanto a la dimensión comunicativa cabe señalar que dado que el accionar humano está mediado por el lenguaje, es a través de él y su uso adecuado como se manifiesta la Competencia Comunicativa. En este sentido, la dimensión expresiva se relaciona estrechamente con la Competencia Comunicativa, pues, se

requiere de la interpretación para entender la realidad, y a partir de allí, identificar situaciones problemáticas que pueden resolverse desde la investigación. Para nuestro caso interpretar se relaciona con observar.

Por su parte la Competencia Propositiva brinda las condiciones para la organización de propuestas que contribuyan en la resolución de problemas, y desde la argumentativa, sustentar dichas propuestas y sus resultados. Todo ello, manifiesto a través de las habilidades comunicativas de habla, escucha, lectura y escritura.

1.3.3.5.3. Dimensión cognitiva, habilidades y destrezas del pensamiento. La cognición es considerada el estudio de la mente humana basado en modelos que explican su estructura y funcionamiento en la producción de conocimiento; por ello desde diversas disciplinas se concibe la mente como una abstracción relacionada con conocimiento y pensamiento. Cole y Scribner (1977) plantean una definición neutral por parte de los psicólogos en la que “la cognición es un conjunto de procesos a través de los cuales el hombre adquiere, transforma y utiliza información acerca del mundo que le rodea” (p. 2).

Para este estudio se entiende que hacen parte de la dimensión cognitiva todas las herramientas o estrategias didácticas, que facilitan la adquisición de la Competencia Investigativa; para desarrollarla, es necesario comprender en primera instancia que ésta se despliega a través de la ejercitación de ciertos procesos cerebrales, que son expresados como habilidades y al ser estimulados constantemente se convierten en hábitos cognitivos que facilitan la adquisición y el aprendizaje de diferentes competencias. (Incluidas las científicas).

La dificultad entre habilidades y destrezas de pensamiento radica en que generalmente son confundidas y usadas en el mismo rango de actividad; cuando en esencia no son realmente lo mismo. Así puede entenderse por habilidades las acciones que el sujeto desarrolla de forma casi siempre compleja; mientras que las destrezas pueden definirse como el pensamiento operando sobre una información.

Estas habilidades cognitivas también son conocidas como funciones ejecutivas y son vinculadas a procesos llevados a cabo en los lóbulos frontales cerebrales del ser humano. Las funciones ejecutivas se definen como las estrategias para una acción dirigida a un logro, materializada en una conducta orientada hacia la meta. Es una habilidad para mantener un grupo de estrategias en la resolución de problemas atendiendo a un objetivo futuro. El grupo de estrategias son habilidades cognitivas que operan dando lugar a la consecución de un fin establecido con anticipación.

Además de lo anterior, también interviene la atención, la cual permite el estado de alerta, la atención sostenida y la selectiva para procesar información. Igualmente

es importante el concepto de plasticidad cerebral, que consiste en las modificaciones del sistema cognitivo por aprendizaje y entrenamiento que permiten cambios en las estructuras y las funciones cerebrales.

Entre las habilidades cognitivas o funciones ejecutivas encontramos las siguientes:

- Atención. Habilidad de orientación-concentración mental hacia una tarea específica, en donde es necesario inhibir aquella información que no es relevante para resolver la actividad solicitada. Los diferentes tipos de atención son: • Atención focal, que consiste en centrarse de forma específica en ciertos aspectos del ambiente o bien en las respuestas que se van a ejecutar. • Atención selectiva, entendida como la capacidad para poner en marcha la tarea o gestión procesando una parte de la información ambiental y dar respuestas tan sólo a determinadas demandas del ambiente. • Atención sostenida, en esta el sujeto fija o mantiene su atención voluntariamente sobre un objeto, idea o actividad con preferencia sobre otros.
- Capacidad para clasificar información. Habilidad que le permite identificar, seleccionar, catalogar, ordenar y escoger la información veraz, pertinente para la labor que se realiza.
- Capacidad de inhibición. Se refiere a la condición de interrupción de alguna respuesta o secuencia de ejercicios que anteriormente han sido automatizados o aprendidos para resolver alguna tarea o acción.
- Flexibilidad mental. Capacidad de conceptualización, desarrollo y mantenimiento de estrategias para resolver situaciones.
- Control de la impulsividad. Capacidad para resistir el impulso, *drive* o tentación para realizar alguna acción.
- Pensamiento lógico. Este se mueve en varias direcciones en busca de la mejor solución para resolver problemas a los que siempre enfrenta como nuevos, sin mantener patrones de resolución establecidos, pudiéndose dar así una generosa cantidad de soluciones adecuadas en vez de encontrar una única y correcta.
- Memoria de trabajo. Habilidad que proporciona almacenamiento temporal de información para ejecutar una tarea, se divide en tres subcomponentes: • Control atencional donde se incluyen los diferentes tipos de atención. • Pizarra visoespacial que permite manipular las imágenes. • Circuito fonológico articulatorio, que almacena y repasa la información basada en el lenguaje.
- Rapidez perceptiva. La rapidez perceptiva es la cantidad de tiempo que se precisa para responder a un estímulo, tanto visual como auditivo, y emitir así la respuesta correcta.
- Cálculo mental. Consiste en realizar cálculos matemáticos utilizando sólo el cerebro, sin ayudas de otros instrumentos como calculadoras o incluso lápiz y papel.

- Capacidad de anticipación. Es una habilidad que permite anticipar las consecuencias de una acción u omisión.
- Capacidad visomotora. Es la habilidad que tiene el sujeto de manejar el sentido de la vista y la motricidad fina en un objeto, por ejemplo, armar un cubo.
- Orientación espacial. Es la aptitud para mantener constante la localización del propio cuerpo tanto en función de la posición de los objetos en el espacio, como dentro de sí mismo.
- Pensamiento secuencial. En este la clave de solucionar los problemas radica en resolverlos de manera ordenada y en orden cronológico. En un buen cronograma radica el éxito.

Permitiendo a su vez que se desarrollen las siguientes acciones:

- Diseño de planes. Aquí se deben considerar problemáticas, describir lo más amplio posible a la población objeto de intervención, lo que se requieren desarrollar, el tiempo y espacio con el que se cuenta.
- Selección de conductas. En ésta de acuerdo a su eficacia los individuos ponen en marcha las acciones a realizar. Las personas se embarcan en tareas en las que se sienten competentes y evitan realizar las que no lo son.
- Autorregulación de procesos. Mecanismo del ser humano que le permite mantener la consecución del objetivo a realizar, se centra en el control, anticipación y exploración de la labor a realizar.
- Flexibilidad. Está determinada por la adaptación a nuevos ambientes o situaciones, que permite el cambio o ajuste al nuevo contexto o escenario.
- Organización de la tarea propuesta. Planificación en forma ordenada de una acción o conjunto de acciones, en función de unos principios jerárquicos, en los que se pueden establecer categorías o niveles, teniendo en cuenta el tiempo en el que se va a elaborar la misma, el grupo objetivo al que va dirigido (lector).

Flórez (2000) plantea que “Un principio cognitivo básico es que el aprendizaje requiere conocimientos, pero otro principio igualmente importante es que el conocimiento no debe transmitirse directamente a los alumnos, pues el conocimiento creativo es el que ellos mismos elaboran, revisan, interpretan, cuestionan, confrontan con otras informaciones, relacionan con otros conocimientos, aplican a nuevas situaciones, razonan y aprenden.” (p.109); de allí que no sólo podemos centrarnos en la dimensión cognitiva porque la afectiva y la comunicativa guardan la misma importancia en el desarrollo de la competencia investigativa; sobre todo porque en estas dos últimas es donde realmente se pone en juego el saber hacer con el conocimiento aprehendido.

Por otra parte, en cuanto a las destrezas de pensamiento, podemos decir que están íntimamente relacionadas con el pensamiento; entendiendo éste como la

capacidad que tiene el ser humano para construir representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo; las destrezas de pensamiento por su parte son operaciones, procedimientos o pasos que utiliza el pensamiento para operar sobre una información; éstas se deben desarrollar desde los primeros grados de la escolaridad hasta la universidad, permitiendo el desarrollo lógico del pensamiento; de allí que tanto pensamiento; como destrezas sean un binomio inseparable.

Según Villarini (1991) las destrezas de pensamiento se presentan de manera secuencial y de esta manera le permiten al educando ir creciendo en su pensamiento lógico. Tales destrezas las podemos apreciar en la siguiente secuencia:

- Destrezas simples: destrezas de percibir (recopilar datos) / observar y recordar / comparar y contrastar.
- Destrezas de concebir: organizar datos / ordenar / agrupar y rotular / clasificar.
- Destrezas complejas: destrezas de inferir, ir más allá de los datos/ interpretar/ señalar causas y efectos / hacer generalizaciones/ hacer predicciones/ reconocer supuestos/ reconocer puntos de vista.
- Destrezas de análisis: descomponer en conceptos.
- Distinguir hecho: opinar / distinguir información pertinente / no pertinente/ distinguir fuentes confiables/ no confiables/ identificar idea central.
- Razonar:(lógicamente)/ de modo deductivo/ de modo inductivo.
- Evaluar:(de acuerdo a criterios)/ internos / externos.
- Solucionar problemas: Identificar problemas/Plantear y demostrar hipótesis
- Tomar decisiones: Identificar objetivos/ considerar alternativas/ establecer curso de acción. (p. 22).

Con la relación anterior, finaliza la reflexión entre la dimensión cognitiva y las destrezas de pensamiento en la competencia investigativa. En el siguiente apartado se aborda la dimensión afectiva y sus implicaciones en esta competencia.

1.3.3.5.4. Dimensión Afectiva. Como es bien sabido toda conducta tiene tanto factores cognitivos como afectivos; tal como se aprecia en la siguiente cita de Piaget (1981), “Es imposible encontrar conductas que sean sólo producto de la afectividad sin ningún elemento cognoscitivo. También es imposible encontrar conductas formadas únicamente de elementos cognoscitivos...aunque los factores afectivos y cognoscitivos son inseparables dentro de una conducta específica, tal parece que su naturaleza es diferente...Es obvio que los factores afectivos están vinculados incluso con las formas más abstractas de la inteligencia”. (pp. 2-3). Estos son dos procesos que aunque ocurren de formas diversas y en diferentes zonas cerebrales, interactúan en la aprehensión de un conocimiento que

realmente sea significativo; son dos caras de una moneda, se requieren y se necesitan. En cuanto cada persona de acuerdo a sus intereses y necesidades define Qué, Cómo y Cuándo aprehender.

Al respecto Goleman (1996) afirma: "...Por lo general existe un equilibrio entre la mente emocional y racional, en que la emoción alimenta e informa las operaciones de la mente racional, y la mente racional depura y a veces veta la energía de entrada de las emociones. Sin embargo la mente emocional y la mente racional son facultades semi independientes." (p. 27).

La dimensión afectiva está integrada por sentimientos, actitudes y valores; el uso de éstos permite hacer valoraciones de las cuales hacen parte los procesos de valorar, optar, atribuir y expresar; en los tres primeros se halla inmerso el gusto. Estas valoraciones o "afectos" (sentimientos, actitudes y valores) se refieren a las situaciones, hechos, necesidades, anhelos, ilusiones y motivaciones de cada persona; los que al ser aplicados a las realidades humanas, producen como resultado una manifestación de aceptación o rechazo, de agrado o desagrado que determina la incorporación o no como propio dentro de las visiones particulares de mundo de los sujetos.

Las valoraciones no son las únicas herramientas que se requieren para potenciar la dimensión afectiva; creatividad la imaginación y la originalidad conjugadas en una estrecha relación, también forman parte de ella.

1.3.3.5.4.1. La Creatividad, Naturaleza y Habilidades. Además de las habilidades señaladas en páginas anteriores, se necesita imaginación, originalidad, pensamiento divergente, flexibilidad, habilidad de asociación y relación y armonía entre pensamiento, sentimiento, sensación e intuición. Ya que uno de los elementos claves en la generación de conocimiento es la creatividad, desde la formación de investigadores se debe propender por estimularla, creando experiencias pedagógicas que la promuevan.

La creatividad es entendida como un tipo de descubrimiento en el que el ser humano se cuestiona, investiga y experimenta de manera práctica sobre un determinado aspecto. Se es creativo cuando hay un acto de ingenio e invención sobre algo nuevo; cuando se le encuentra una solución original a un problema; o cuando hay cierta voluntad de hacer transformaciones sobre la realidad que nos rodea.

En cuanto a la naturaleza del pensamiento creativo vemos cómo en este las ideas brillantes no aparecen de una vez. Hay casos de problemas que no tienen solución durante muchos años y encontramos ideas que son novedosas; pero quienes la tuvieron sólo alcanzan el reconocimiento después de su muerte tal es el caso de lo afirmado por Branthwait (1986) se corrobora la idea de que la sociedad es la que da el aval para que una idea sea considerada como un acto creativo

“No siempre resulta fácil reconocer las ideas creativas, ya que no hay un estándar claro para medirlas. La creatividad, como el genio es esquivada y sólo el consenso social decidirá si una idea se considera creativa e innovadora”. (p. 241).

Aunque cada persona creativa tiene su forma de pensar, y depende también de la clase de problema que va a resolver, Morgan (1978) nos plantea los pasos que suelen darse en el proceso creativo*; específicamente en la resolución de problemas por parte de las personas altamente creadoras; quienes en su pensamiento parecen seguir un modelo recurrente; y manifiesta que estos ocurren en cinco estadios:

...1) de preparación, el pensador formula su problema y recoge los datos y materiales que considera necesarios para solucionarlo. Es muy frecuente que no pueda resolver el problema,... ...2) de Incubación. Durante este período tienden a desvanecerse algunas de las ideas que obstaculizaban la solución del problema. Por otra parte, las experiencias o aprendizajes ocurridos entretanto pueden proporcionar la clave de la solución. Durante este período funcionan los procesos inconscientes... ...3) de Iluminación, el sujeto experimenta a menudo la vivencia intuitiva, del “¡Ajajá!”. La idea para resolver el problema aparece de repente. Después, en el estadio 4) de Evaluación, la persona determina si la aparente solución es realmente correcta. A menudo resulta equivocada, y el pensador vuelve al punto de partida. En otros casos se trata de la idea correcta, pero necesita alguna modificación o requiere la solución de otros problemas relativamente menores. De este modo se llega al estadio 5) de Revisión. (p.184).

Para Branthwaite (1986) los cinco procesos que se acaban de describir incluyen dos tipos contrastantes de habilidad psíquica:

- a. El análisis consciente, racional lógico y sistemático (importante en la preparación y la verificación).
- b. La intuición consciente, las analogías simbólicas, las metáforas y las asociaciones que crean nuevas perspectivas y diferentes posibilidades de solución (en la incubación e iluminación).

Estos dos procesos van asociados a habilidades que se desarrollan en cada uno de los hemisferios cerebrales; es así como el primero de ellos es especializado por el hemisferio izquierdo; mientras que el segundo modo de pensamiento hace parte de las funciones del hemisferio derecho.

* Wallas (1926) fue el primero en denominar los cuatro procesos involucrados en el proceso creador (preparación, incubación, iluminación y verificación); citado por BRANTHWAITE, A. (1986) *La creatividad y las habilidades cognitivas*. Capítulo 15. En *La inteligencia Hábil*. Compilador GELLATLY, A. Buenos Aires: Editorial Aique. S.A. p.245.

Entre las formas de actividad psíquica del hemisferio izquierdo encontramos: pensamiento secuencial, analítico, verbal, lógico; procesamiento serial, modo lineal de operación, temporal, intelectual y convergente; hacen parte de las funciones del hemisferio derecho actividades de tipo: holístico, simultáneo, integrados; manipulación espacial, de imagen y orientación corporal en el espacio; intuitivo; procesamiento en paralelo; procesa la información difusamente; racional, asociativo y divergente.

De esta manera, al tener el hombre una gran posibilidad de alternativas a escoger para buscarle una solución creativa a un problema planteado, mayores serán las posibilidades de ser creativos.

Un proceso creativo que también se relaciona con la resolución de un problema es la formación de conceptos; Vigotsky tomó las investigaciones de Ach y Rimat como base para sus afirmaciones en cuanto al tema. Estos dos investigadores comprobaron que la formación de conceptos no está basada en las conexiones asociativas. Según Vigotsky (1998), ellos demostraron que, “aunque existen asociaciones numerosas y robustas entre los símbolos verbales y los objetos, no son suficientes para la formación de conceptos”...“Los experimentos de Ach demuestran que la formación del concepto es creativa y no un proceso mecánico y pasivo, que un concepto surge y toma forma en el curso de una operación compleja dirigida hacia la solución de algún problema; y que la mera presencia de las condiciones externas que favorecen una vinculación mecánica de la palabra y el objeto no son suficientes para producirlo”. (p. 35).

Respecto al acto creativo Vigotsky (1998) afirma que “Llamamos actividad creadora a cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, ya sea cualquier cosa del mundo exterior producto de la actividad creadora o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y este presente sólo en el propio hombre”. (p. 35)

Más adelante Vigotsky (1999) en otra obra nos plantea dos actividades de la creatividad.

...si observamos la conducta del hombre, toda su actividad, veremos con facilidad que en ella pueden distinguirse dos tipos fundamentales de proceder: a un tipo de actividad puede llamarse reproductora y guarda estrecha relación con la memoria, su esencia consiste en que el hombre reproduce o repite normas de conducta ya formadas y creadas con anterioridad o revive las huellas de impresiones anteriores...
...Otra conducta es la actividad creadora fundamentada en la capacidad combinadora de nuestro cerebro, es llamada por la psicología imaginación o fantasía. A veces por imaginación o fantasía no se tiene en cuenta todo lo que se sobrentiende por esas palabras en la ciencia. En la vida cotidiana se llama imaginación o fantasía a todo lo que no es real, a lo que no concuerda con la realidad y lo que, de

esta forma, no puede tener ningún significado práctico serio. En efecto, la imaginación como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. (pp 5-7).

Como puede apreciarse en la primera actividad la memoria es el motor fundamental de la creatividad; debido a que el hombre al reproducir un evento que lo ha marcado y por conservar parte de su experiencia, termina transformando la realidad inmediatamente anterior, pero conservando la mejor huella de esta vivencia. Al respecto Jiménez (1998) plantea que “La fantasía guarda relación con la memoria, se apoya en ella, así como en los procesos de pensamiento a través de los cuales modificamos nuestro conocimiento del mundo. En este proceso se crean nuevas combinaciones, se mezclan diversos elementos para obtener una visión múltiple y diversa de la realidad”. (p.154).

La segunda manifestación por su parte hace referencia a que absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido hecho por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura; a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y la creación humana basada en esa imaginación. Ahora bien, para que esa creación se dé; se necesita que en todo acto creativo haya una estrecha relación entre la parte afectiva y la emotiva con un verdadero conocimiento y comprensión del objeto de estudio; Jiménez (1998) planteó “cuanto mayor sea la experiencia humana, tanto mayor serán las posibilidades de la fantasía y de la creatividad”. (p.162)

Por otra parte en el informe del proyecto *Tunning* para América Latina (2007) se encuentran la capacidad de investigación y la capacidad creativa dentro del listado de las 27 competencias genéricas; sin embargo aunque la creatividad aparece entre las seis competencias más importantes para Europa no representan lo mismo para nuestro continente; esto nos lleva a afirmar que tal vez para los latino-americanos no es prioridad la capacidad para generar nuevas ideas; no quiere decir esto, que ella no sea importante; porque de hecho aparece entre las 27 competencias genéricas, tal vez su desplazamiento se deba al poco estímulo y apoyo que en países como el nuestro, le brindan a un proceso que es fundamental en el progreso de un país. Desconociendo con ello el potencial creativo de sus habitantes.

Pero, además de la creatividad se requiere del gusto por la investigación, elemento fundamental de la dimensión afectiva del cual se tratará en el siguiente apartado.

1.3.3.5.4.2. El Gusto por la Investigación. Es la predisposición afectiva y motivacional mínima requerida para el desarrollo de una determinada investigación; es fundamentalmente la expectativa, que genera la misma indagación. Hay un gusto verdadero por la investigación cuando se ha generado

cierta curiosidad, porque así el estudiante se interesa y se motiva en su proceso de aprendizaje.

Dadas las condiciones del contexto actual, enmarcado en un gran progreso del conocimiento y la tecnología, se han transformado las condiciones de trabajo de los investigadores. Para convertirlas en una práctica creativa que nace del espíritu y que permite mostrar los niveles de originalidad de quien investiga. Entendidas así las cosas, se privilegian los gustos y aptitudes para determinar sus inquietudes investigativas. Con ello se valida dentro de ese gusto por la investigación, la interacción intelectual que se da al confrontar la teoría con la práctica, en la que además subyace una especie de juego, que genera a su vez, un placer estético y satisfacción surgidos en las diversas fases de la investigación.

Lúdica, fantasía y estética se unen entonces para dar cuenta del gusto por la investigación.

1.3.3.5.4.3. La Curiosidad, es un impulso y al mismo tiempo un índice del nivel de la mente en formación, juega un papel especial en el desarrollo del pensamiento. La curiosidad surge, de acuerdo con la doctrina pavloviana de la actividad nerviosa superior, a partir de un reflejo investigador incondicionado; la curiosidad pasa a ser el fundamento que rige la formación de los intereses cognoscitivos en el transcurso de todo periodo de estudios. Las primeras preguntas infantiles: ¿por qué?, ¿Qué es esto?, ¿Para qué es esto? Son una manifestación de la curiosidad.

1.3.3.6. Alfabetización Digital

Los profundos cambios que en todos los ámbitos de la sociedad se han producido en los últimos años, exigen una nueva formación para los jóvenes y una continua a lo largo de la vida para todos los ciudadanos. Así, además de los cambios socio-económicos que originan los nuevos instrumentos tecnológicos y la globalización económica y cultural, en los planes de estudios de todos los niveles se va incorporando la alfabetización digital básica, la cual es entendida como las habilidades para el uso y acceso a la información (cada vez más imprescindible para todo ciudadano) y diferentes contenidos relacionados con el uso específico de las TIC en diversos ámbitos. De esta situación, no están exentos aquellos que pretenden ser investigadores, toda vez que en los procesos de investigación hoy tienen un papel determinante en lo referente a búsqueda, recopilación, almacenamiento, organización, sistematización y divulgación de la información, que implican para el investigador el dominio sobre su uso.

Por Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), se entiende el conjunto de herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios, que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento y transmisión de información tales como: voz, datos, texto, video e imágenes.

Aparentemente el mundo se mueve hacia la alfabetización en TIC de toda la población. Los cursos con nombre y marca que enseñan a utilizar herramientas para escribir, calcular o hacer presentaciones se multiplican. Estar alfabetizado en TIC significa saber utilizar el computador: escribir textos, manejar planillas de cálculo, hacer presentaciones de diapositivas digitales y navegar por Internet.

Si estos elementos los traspasamos a un esquema anterior a las TIC, se diría que es fundamental enseñar: caligrafía y composición de textos, desarrollar planillas de números para realizar operaciones y cálculos; diseñar diapositivas y transparencias, utilizar un televisor, una biblioteca y sistemas de búsqueda. Pero estar alfabetizado en TIC en el ámbito de la educación hoy día, es tener conocimiento y competencia en el manejo de tecnologías mediáticas, que pueden dividirse en dos grupos:

El primero de ellos corresponde a los medios tradicionales como tablero, libro, papelógrafo, franelógrafo, mapas, carteleras, maquetas, herbarios, terrarios, proyector de cuerpos opacos, proyector de diapositivas, retroproyector, *videobeam*, grabadoras de audio y video, sonovisos, radio, televisión, VHS, DVD, cine y video.

El segundo grupo lo constituyen las derivadas de la informática como: computadores, redes computacionales, aulas multimediales, *software* educativo, Internet, inteligencia artificial, sistemas tutoriales inteligentes, la videoconferencia y la educación virtual.

Una verdadera alfabetización debería dirigir los esfuerzos a que los sujetos utilicen creativamente estas TIC, que en cada entorno sean capaces de usarlas de acuerdo a las necesidades, desarrollando o adaptando sus propias herramientas. Se propone integrar los elementos del mundo actual a todos los procesos de enseñanza aprendizaje en que sean pertinentes, celulares, calculadoras, reproductores de mp3 y mp4 (*Ipods*), juegos de video, etc.

Por otra parte, determinadas capacidades y competencias adquieren un papel relevante: la búsqueda y selección de información, el análisis crítico (considerando perspectivas científicas, humanistas, éticas...), la resolución de problemas, la elaboración personal de conocimientos funcionales, la argumentación de las propias opiniones y negociación de significados, el equilibrio afectivo y el talante constructivo (no pesimista), el trabajo en equipo, los idiomas, la capacidad de autoaprendizaje y adaptación al cambio, la actitud creativa e innovadora, la iniciativa y perseverancia se hacen necesarias para el uso adecuado de las TIC.

Es importante que los usuarios de las TIC, cualquiera que sea su campo de acción, sean conscientes de que antes del uso de la tecnología como tal, deben manejarse los procesos, tener bien claro qué, para qué y a quién va dirigida la información; saber cuál es el medio adecuado para comunicar y no sólo ser

“trasmisor de conocimiento”, sino gestionarlo y hacerlo gestionar, ya que ésta es sólo una herramienta.

Es primordial que en la educación, como en cualquier otro campo, se tenga en cuenta que la tecnología cambia rápidamente, por lo que muchos de los contenidos no permanecen intactos, esto debido, a que los datos se modifican por el surgimiento de nuevas hipótesis, de allí la importancia de saber decantar qué tipo de tecnología utilizar y cómo trabajar adecuadamente una investigación con estas herramientas, ya que en su mayoría no son fuente primaria, lo que necesariamente no quiere decir que no se encuentren trabajos de investigadores o escritores de manera directa. Esto es vital ya que una de las habilidades que debe tener un investigador al usar las TIC es saber seleccionar el lugar del que se extrae información, detectar veracidad de ésta para luego interiorizarlo y adecuarlo a su problemática. Así como

Lo anterior muestra la necesidad de desarrollar las competencias requeridas para analizar, crear, o utilizar las TIC. Las cuales están divididas en tres grandes bloques: analíticas por ejemplo: lectura crítica de medios, discriminación de la información procedente de diferentes medios, etc.; creativas tales como: las de diseño y elaboración de propuestas; de emprendimiento y de utilización: que corresponden al uso de herramientas digitales o apoyo a herramientas y operaciones en espacios tradicionales con sus equivalentes a espacios virtuales.

Como puede observarse la incorporación de estas tecnologías se ha vuelto imprescindible. En lo que respecta a Colombia, para disminuir la brecha tecnológica y los índices de analfabetismo digital se han venido trabajando programas que van desde la instalación de equipos, hasta la formación y capacitación de docentes, para lo cual se han diseñado planes, políticas y leyes que en general propenden por la incorporación de las TIC en la educación, entre ellas pueden mencionarse:

La Ley 29 de 1990 que en su artículo 1o. manifiesta: “Corresponde al Estado promover y orientar el adelanto científico y tecnológico y, por lo mismo, está obligado a incorporar la ciencia y la tecnología a los planes y programas de desarrollo económico y social del país y a formular planes de ciencia y tecnología tanto para el mediano como para el largo plazo. Asimismo, deberá establecer los mecanismos de relación entre sus actividades de desarrollo científico y tecnológico y las que, en los mismos campos, adelanten la universidad, la comunidad científica y el sector privado colombianos”.

Además, en el artículo 2º de la citada Ley se menciona: “La acción del Estado en esta materia se dirigirá a crear condiciones favorables para la generación de conocimiento científico y tecnología nacionales; a estimular la capacidad innovadora del sector productivo, a orientar la importación selectiva de tecnología aplicable a la producción nacional; a fortalecer los servicios de apoyo a la

investigación científica y al desarrollo tecnológico; a organizar un sistema nacional de información científica y tecnológica; a consolidar el sistema institucional respectivo y, en general, a dar incentivos a la creatividad, aprovechando sus producciones en el mejoramiento de la vida y la cultura del pueblo”.

Por su parte, en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 se precisa que, además del acceso, debe garantizarse la apropiación crítica de las TIC como herramientas para el aprendizaje, la creatividad, el avance científico, tecnológico y cultural, que permitan el desarrollo humano y la participación activa en la sociedad del conocimiento.

Así mismo, las Secretarías de Educación Municipales, Distritales y Departamentales vienen trabajando en convenio con universidades, Facultades de Educación y grupos de investigación en la formación de docentes sobre el uso de las TIC aplicadas a la educación, proceso adelantando desde los principios de la investigación formativa, la que implica un acercamiento de los maestros a la investigación.

Existe también la Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada RENATA, en la cual participa el gobierno nacional a través de los Ministerios de Comunicaciones y Educación y el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas COLCIENCIAS, para implementar e impulsar el uso de las redes de nueva generación, estimular el desarrollo de proyectos de investigación, educación y desarrollo, incrementar la calidad de los procesos educativos y promover el trabajo colaborativo entre pares nacionales y/o internacionales; ésta red permite el intercambio de trabajos significativos que le ayudan a otros docentes a ampliar su conocimiento en el uso de las TIC.

En general las políticas de alfabetización digital en educación, “plantean consolidar a las TIC como plataforma para mejorar la cobertura y la calidad de los servicios educativos, fortalecer la fuerza laboral en el uso de las TIC y promover la generación de contenidos educativos”*. Así como también desarrollar y fortalecer el quehacer investigativo de los docentes.

Todo ello con miras a favorecer los beneficiarios indirectos del proceso educativo: los estudiantes de todos los niveles; quienes deben desarrollar y fortalecer sus competencias tecnológicas, para utilizarlas eficientemente en diversos contextos, que van desde lo cotidiano hasta lo académico, investigativo y laboral.

1.3.3.7. Formación basada en Competencia.

A lo largo de este trabajo, se ha venido planteando la necesidad de desarrollar y fortalecer la Competencia Investigativa, por lo que es necesario dar cuenta de lo

* Tomado del Plan Nacional de TIC 2008-2019

que implica su formación, y en principio, de lo que se entiende por investigación, para desde allí dar cuenta de cómo se concibió el proceso formativo de la competencia investigativa.

El término investigación proviene del verbo latino *vestigio*, que “significa seguir las huellas”. Investigar entonces podría considerarse como buscar algo a partir de los vestigios. La investigación es ante todo una forma sencilla de pensar, actuar y ver el mundo; es una actitud de espíritu. Al indagar por sus raíces etimológicas se encontró en el PEI de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (2002) el vocablo “*in-vestigium-ire*”, el investigador es como un detective que rastrea algún vestigio importante”. (pp.45-46).

Podemos definir la investigación, como un proceso intencional de construcción de nuevos conocimientos significativos conforme a un paradigma, con el que se interpretan los fenómenos del medio en interacción con sujetos que también evolucionan y se legitiman en una comunidad. Se percibe como una herramienta esencial en el desarrollo de una realidad que quiere transformarse buscando el beneficio de un bien común; para lo cual utiliza la construcción de conocimiento como la base que permite la investigación en sí y la modificación de esa realidad.

“A investigar se aprende investigando”, pero se requiere además, por un lado de un soporte epistemológico, conceptual y teórico que permita abordar, la parte reflexiva del quehacer científico: definir, describir, analizar y criticar la producción científica; y por el otro, poseer el deseo y la pasión por generarla. Desde estas perspectivas nace la Competencia Investigativa creyendo que un investigador se forma si posee entre otros los siguientes aspectos:

- Habilidad para comprender, conceptualizar, razonar y emitir juicios. Esta debe desarrollarse desde muy temprana edad, en el ámbito familiar aprovechando la capacidad de análisis del niño y sus continuos interrogantes (los porqués) sobre temas culturales, sociales o científicos. Labor que debe ser continuada con su ingreso a los ámbitos escolar y universitario, a través de un proceso sistemático y ordenado, ofreciendo situaciones y condiciones (experiencias) que generen y cultiven el deseo por aprender, indagar y conocer, que correspondería a su dimensión cognitiva.
- Interés por los retos intelectuales. Es evidente la necesidad de despertar y mantener la curiosidad y la motivación entre los estudiantes para involucrarlos en ambientes educativos ricos, con estrategias que favorezcan el deseo de profundización, autoformación y exploración con el conocimiento. Desde allí fortalecer la profundidad, la consulta interdisciplinaria para la comprensión, conceptualización, razonamiento y juicio. Por ello se plantea como una estrategia válida para la formación de investigadores la conformación de grupos

de investigación concebidos como espacio para la socialización, el interés y respeto por las ideas colectivas y de los otros.

- Creatividad. Además de las habilidades señaladas, se necesita imaginación, originalidad, pensamiento divergente, flexibilidad, habilidad de asociación, relación y armonía entre pensamiento, sentimiento, sensación e intuición. Ya que uno de los elementos claves en la generación de conocimiento es la creatividad. Desde la formación de investigadores se debe propender por estimularla, creando experiencias pedagógicas que la promuevan. Este aspecto junto con el anterior, le competen a la dimensión afectiva.
- Capacidad para interactuar en diversos contextos socioculturales. Además de los aspectos anteriores, es necesario que los sujetos puedan comunicarse de manera acertiva, utilizando para ello diversos lenguajes (Icónicos y verbales). La comunicación es un factor clave para todo el proceso investigativo, recordemos que no hay acción humana que no esté mediada por el lenguaje, por consiguiente, el dominio de ésta garantiza el cumplimiento de procesos y etapas investigativos. Este punto se relaciona directamente con su competencia comunicativa.

Ahora bien, se requiere formar para investigar, según la literatura el término "formación", significa dar forma, estructurar algo a lo largo de un proceso. Aunque no se ha hallado el momento en el cual se acuñó el término ni definiciones precisas sobre el mismo, es claro que se relaciona con sujetos y particularmente con estudiantes, que son preparados, a través de las actividades desarrolladas.

Para Restrepo (2003) "el término es referido también a la formación o transformación positiva de un programa o práctica durante la realización de uno u otra, como en el caso de la investigación-acción. No se trata por lo tanto de un término unívoco, sino de varias aplicaciones del mismo, genéricamente comunes - formar-, pero específicamente diferentes: dar forma a proyectos de investigación; dar forma, desde un proceso investigativo, a una práctica o a un programa social; o formar al estudiante en y para la investigación". (p. 10).

El grupo investigador cree que una de las estrategias válidas para favorecer el desarrollo de la competencia investigativa es la implementación de la investigación formativa, ya que permite enfrentar a los sujetos a nuevas formas de interacción con el conocimiento, más allá de que ya sea uno socialmente establecido, pero que resulta ser nuevo para quien lo construye. Las reflexiones sobre este tema se presentan a continuación.

1.3.3.8. La Investigación Formativa. Se entiende por formativa aquella investigación que desarrolla en el profesorado una actitud de indagación, enriquecida como modelos y teorías, que permitan la reflexión disciplinada de la

práctica educativa y el avance de conocimiento pedagógico y didáctico. Según Restrepo (2003) la Investigación Formativa apunta a dos tipos de conceptualización, “dar forma y estructurar algo a lo largo de un proceso” que se puede ver como disciplina de trabajo y formación del estudiante. (p. 10).

La Investigación Formativa, por definición del Consejo Nacional de Acreditación, CNA, no intenta generar conocimientos nuevos. Reconoce al proceso de aprendizaje como construcción de conocimiento, apropiación de conocimientos ya existentes pero nuevos para el que aprende. Despliega capacidad de crítica y de reflexión. El CNA considera también que al interior de una investigación de tipo formativo, la enseñanza y el aprendizaje deben ser objeto de reflexión permanente dada la vinculación entre la teoría y la práctica pedagógica.

Por su parte, la universidad tiene dentro de su misión la investigación, pero la Investigación Formativa no podrá sustituirla, es decir, no puede estar en vez de la investigación en sentido estricto. La Ley 30 de 1992, al presentar la función de la investigación en la Universidad, hace referencia a la búsqueda y generación de conocimiento, a la experiencia de investigación de alto nivel, más que al sólo hecho de vincular productos de investigación a la docencia. Y es que la investigación implica producción de conocimiento significativo en el contexto de un modelo; conocimiento que al ser original y legítimo puede ser reconocido adecuadamente por la comunidad académica nacional e internacional, es decir se produce conocimiento universalmente nuevo. Mientras que la Investigación Formativa es una ruta para llegar a ese tipo de investigación.

Lo que sucede ciertamente, es que los métodos de la Investigación Formativa permiten desarrollar estrategias dentro del aula que se convierten en punto de partida para el análisis crítico del aprendizaje y de los métodos en sí mismos. Se pretende entonces, generar competencias para el análisis de información, reflexión y crítica del aprendizaje; y utilizados como proceso de construcción del conocimiento. Así, los métodos de enseñanza, utilizan estrategias como la enseñanza expositiva o por recepción, más centrada en el contenido y en el docente; y la de aprendizaje por descubrimiento y construcción del conocimiento, más centrada en el estudiante. Ésta última sirve de nicho a la investigación formativa.

En la estrategia expositiva el docente, quien responde por un alto porcentaje del proceso de manejo y transmisión del conocimiento, trabaja la motivación, presentación, discusión y ejercitación, recapitulación, evaluación y conclusiones; componentes que reflejan las etapas herbartianas*; el estudiante es más un

* Jean Frédéric Herbart educador alemán, promotor de la pedagogía científica fundada en la psicología, creó un sistema de educación cuyos principios y método de enseñanza se basan en la experiencia. La educación, tal como Herbart la concibe, aspira sobre todo a formar a la persona humana. Es una educación con un alto sentido ético que, orientada hacia el desarrollo completo de la libertad interna, proclama la moralidad y la virtud como fines supremos de la instrucción.

receptor de la manifestación del profesor y depende de la actividad de éste en clase y aún fuera de ella. Al tener un porcentaje mínimo de la iniciativa en el manejo del conocimiento, su aprendizaje se da, entonces, por recepción de conocimiento, lo que no necesariamente es negativo, ya que puede ser, y de hecho muchas veces es, significativo.

Restrepo (2003) manifiesta que “Los metaobjetivos de la estrategia expositiva o del aprendizaje por recepción son la organicidad, la exhaustividad y la lógica. El profesor revisa un dominio de conocimiento, escoge y parcela en unidades y luego expone lógicamente los contenidos correspondientes. Proyecta, entonces, organicidad y lógica. Pero escoge, del dominio de un saber, aquellos contenidos que considera fundamentales para que no queden aspectos importantes y fundamentales sin ser expuestos al estudiante. Proyecta, entonces, exhaustividad. Son objetivos formativos de largo alcance.” (pp 5-6)

En la estrategia de aprendizaje por descubrimiento y construcción el estudiante es quien hace de protagonista. El docente es más un guía que plantea situaciones problemáticas, dejando que la estructuración de un problema sea parte del trabajo del estudiante. En ésta estrategia se pueden encontrar dos vertientes: la de problemas incompletos frente a los cuales el estudiante debe hacerlo todo, y aquella en la que el profesor estructura bien el problema y lo plantea de entrada a los estudiantes.

Por lo general el docente plantea el problema, expone interrogantes buscando activar los procesos cognitivos del estudiante. Al mirar la estrategia desde el aprendizaje (estudiante) y no la enseñanza (docente), se le denomina aprendizaje por descubrimiento y construcción (organización) de conocimiento.

A partir de un problema el estudiante busca, indaga, revisa situaciones similares y literatura relacionada; recoge datos, los organiza, interpreta y enuncia soluciones. Construye, así, (organiza) conocimiento o aprendizaje de conocimiento, aunque sea conocimiento ya existente.

Restrepo (2003) se pregunta: “¿Cuál es el metaobjetivo de esta estrategia? El desarrollo de habilidades, ante todo la transferencia del aprendizaje, o sea, lograr que el aprendizaje anterior, sobre todo el aprendizaje metodológico, sirva para el aprendizaje presente y que éste último potencie aprendizajes futuros (Ausubel, 1983). Son también fundamentales las habilidades de flexibilidad, adaptabilidad e interdisciplinariedad o manejo de problemas desde distintos puntos de vista disciplinarios”. (p. 6).

Las condiciones de un docente giran en torno al conocimiento y al manejo del método científico, ya que el aprendizaje por descubrimiento lleva in situ la lógica del método científico. Es importante que el profesor respete el punto de vista de los estudiantes, sobre todo de las posiciones divergentes, que tenga capacidad de

conducción de grupos, buen conocimiento de los educandos y de sus estilos cognitivos. Se puede ver la relación entre esta estrategia y la investigación formativa.

Al no ser una estrategia expositiva, el trabajo de los estudiantes con el profesor que investiga, es aprender a formular problemas y proyectos, idear hipótesis, diseñar su metodología, saber recopilar información, procesar datos, discutir, argumentar, interpretar, inferir y defender resultados.

Para el docente, por ejemplo, la Investigación-Acción-Educativa, centrada en la deconstrucción-reconstrucción de su práctica pedagógica, lo acerca a la investigación formativa.

En ella se trabajan también el ABP, Aprendizaje Basado en Problemas, cuya pertinencia es indiscutible para vincular la Educación Superior a las necesidades de la sociedad. Los modelos de solución de problemas se basan en el método científico. Sus pasos centrales, su sintaxis didáctica comprende: el problema, su análisis, las explicaciones alternativas de solución o hipótesis, la discusión de las hipótesis para empezar a descartar las menos sólidas y afianzar explicaciones.

Otra práctica formativa para la investigación es el club de revistas, que funciona particularmente en lo referente a la búsqueda y reseña de literatura relacionada con un tema de estudio.

La Técnica del Portafolio es también una oportunidad de hacer investigación formativa en torno a la práctica evaluativa. El portafolio, implica un enfoque diferente de evaluación de aprendizajes, la evaluación basada en desempeño. Permite apreciar el desarrollo de múltiples habilidades en el estudiante, amén del saber particular que se quiere comprobar. La experiencia, para el docente y para el educando, demanda tareas similares a las desarrolladas en la práctica investigativa.

Las sesiones expositivas que se sigan presentando pueden convertirse en investigación formativa si el estudiante y el profesor construyen juntos los Mapas Conceptuales (Novak, Ausbel), que proyecten un aprendizaje significativo y se orienten hacia la producción del conocimiento. Moreima (1980) planteaba "... los mapas conceptuales son instrumentos que pueden llevar a profundas modificaciones en la manera de enseñar, de evaluar y de aprender. Procuran incentivar el aprendizaje significativo y entran en conflicto con técnicas dirigidas para el aprendizaje mecánico. Si son utilizados con toda su potencialidad, esto implica atribuir nuevos significados a los conceptos de enseñanza, aprendizaje y evaluación...". (p. 8).

La investigación formativa es entonces un proceso de construcción del conocimiento a partir de problemas y actos cotidianos de la realidad; cuyo objetivo

es aportar nuevos conceptos a la innovación científica y tecnológica. Requiere que el investigador tenga conocimientos previos tanto teóricos como prácticos; así como el manejo de las metodologías; lo que implica una gran capacidad interpretativa y un buen manejo de las competencias discursivas orales y escritas.

Es por ello que la investigación formativa está encaminada al aprendizaje; es decir, que implica la comprensión del mundo y la comprensión de sí mismo en permanente interrelación, y que en este sentido ha de incidir directamente en las prácticas educativas e investigativas de quienes la realizan (estudiante –maestro).

Según Restrepo (2003) el término de investigación formativa tiene tres acepciones; de las cuales consideramos pertinentes para este trabajo dos de ellas: Formación en y para la investigación y la Investigación para la transformación en la acción o práctica. La primera acepción trata de la "formación" del estudiante, no de dar forma al proyecto de investigación. La función implícita en esta acepción es la de aprender (formar en) la lógica y actividades propias de la investigación científica.

La segunda acepción hace referencia a la investigación -acción o a aquella realizada para aplicar sus hallazgos sobre la marcha, para afinar y mejorar los programas mientras están siendo desarrollados, para servir a los interesados como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y sus usuarios.

Ahora bien, la formación investigativa se apoya en la cultura investigativa, realmente hace parte de ella todo lo relacionado con la investigación, es decir, organizaciones y grupos, actitudes, valores, normas o estándares reconocidos por la comunidad científica internacional; no sólo para investigar sino para publicar, objetivos, métodos, metodologías, técnicas, enfoques; así como la enseñanza o formación pedagógica de procesos investigativos.

Al crear una cultura de la investigación en docentes y estudiantes; el ideal es que a su vez se estimule la configuración de comunidades académicas donde se propicie habilidades cognitivas y de pensamiento. Aprender a investigar es en buena medida 'aprender a pensar'. Ruiz (2003) manifestaba que: "Además de adquirir o afianzar habilidades tales como el ingenio, la curiosidad, el sentido de observación y la crítica, el "joven investigador" debe aprender a conceptuar, a desarrollar posturas escépticas y a moverse de manera metódica y reflexiva." (p. 4).

Consecuente con lo anterior Restrepo (1994) afirma que "La cultura investigativa no se inicia con sistemas, pero los va conformando. La cultura de la investigación es iniciada por profesores individuales, pero poco a poco integra equipos, grupos, comités y centros de investigación y desarrollo tecnológico y redes que tejen el sistema de investigación en la universidad" (p. 5).

Para Torres (2004) en la formación “puede comprometerse al docente a realizar un proceso permanente de autoformación. Mientras forma a sus estudiantes, él está reflexionando y formándose a su vez. Lo anterior exige del maestro hacer de su práctica profesional un acto creativo, flexivo y de permanente transformación. A este tipo de investigación se le llama investigación formativa, y no sólo hace parte de la formación del educador en las Facultades de Educación, sino que después de ser formado de esta manera, será capaz de replicar este modelo educativo con sus educandos” (p. 10).

El trabajo investigativo puede realizarse de variadas formas. Pero lo que prima es que el docente asuma la condición de investigador como una forma de vida; es decir, que el investigar sea parte de su cultura; sea una estrategia para la búsqueda permanente de innovación y transformación pedagógica, lo que quiere decir, es que se necesita que reconozca la investigación como su gran aliada en todo momento. Ello contribuirá en la búsqueda de la novedad y de ofrecimiento de un aprendizaje pertinente y coherente con las necesidades e intereses de sus estudiantes y con las nuevas tendencias de la Pedagogía y de los cambios histórico - sociales. De allí que sea importante reflexionar cómo desde el ejercicio investigativo, se construye aprendizaje que puede ser significativo.

Se ha planteado que en la investigación formativa prevalece más el aprendizaje que la enseñanza, es importante entonces establecer los parámetros de ésta como una actividad que realizamos en forma cotidiana en diversos contextos, sin embargo, por lo general lo relacionamos con la escuela y con los libros.

Lo anterior se reafirma cuando Garza (1998) mira el aprendizaje como “el proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras o intelectuales), incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimientos y/o acción”. (p. 35).

Siendo tan importante el aprendizaje se hace necesario mirar su proceso; el cual se describe en cada una de sus etapas a continuación:

Etapas 1: Preparación para el aprendizaje

- a. Propósito de aprendizaje, b. La activación cognitiva, c. Actitud mental hacia el aprendizaje, d. La motivación y el interés.

Etapas 2: Procesamiento durante el aprendizaje

- a. Interacción con materiales o fuentes, b. Pensar en estrategias para facilitar aprendizaje, c. Apropiación de conocimientos, d. Comprensión de contenidos, e. Integración para fijar lo esencial de los conceptos abordados.

Etapa 3: Consolidación del aprendizaje

- a. Facilitar la acción del individuo en situaciones determinadas en forma efectiva y productiva.
- b. Se busca dar firmeza y solidez a los conocimientos y conceptos adquiridos de tal manera que asegure el dominio de los temas por parte del estudiante.
- c. Permite el uso de principios y postulados teóricos cualificando el desempeño personal y profesional.
- d. Autorregulación que pretende que el estudiante genere actuaciones que permitan comparar el desempeño logrado frente a lo esperado; y realizar correctivos.

Es importante mirar el aprendizaje frente al desarrollo de competencias; debido a que a través de ellas pueden potenciarse habilidades tal como se mencionan a continuación:

- Procesar información que facilite información.
- Sintetizar información.
- Estructurar y presentar lógicamente la información.
- Comprender y valorar significados en un conflicto.
- Aprender de la experiencia.
- Relacionar el conocimiento con los problemas y circunstancias de su entorno.

Esta perspectiva ayuda a que el estudiante se convierta en una persona proactiva que actúa y genera al mismo tiempo oportunidades para desarrollarse; posibilitando una dinámica que dirige su actividad y comportamiento.

El aprendizaje trae consigo otros elementos que tienen relevancia y deben ser tenidos en cuenta; ellos son la motivación y los procesos de control; los cuales se describen en el siguiente apartado.

La Motivación. Es el motor del individuo, un elemento dinamizador del conocimiento y su aplicación que le permite innovar y ser creativo. El sólo hecho de que una persona esté motivada hace que emprenda acciones y ejecute actividades y labores que en otras circunstancias no abordaría.

Los Procesos de Control. Esta parte se hace importante para que los estudiantes no hagan acciones sin sentido. Se alcanzan mediante procesos metacognitivos y de autorregulación, que permiten alcanzar las metas.

Todo aprendizaje debería ser significativo, es decir, que permita reconocer saberes adquiridos previamente en los sujetos con los cuales pueda generar nuevos conocimientos y desarrollar competencias. Este tipo de aprendizaje se esbozará en el siguiente apartado.

1.3.3.9. El Aprendizaje Significativo. Es una teoría del Aprendizaje Cognitivo propuesta por Ausubel (1983) y sus colaboradores; la cual está centrada en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje que se produce en el propio contexto educativo. Este autor se ocupa de tal proceso a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana; lo que en palabras de Pozo (1993) sería: “En la terminología de Vigotsky, diríamos que Ausubel desarrolla una teoría de la interiorización o asimilación a través de la instrucción de tal modo que los conceptos verdaderos se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por el niño en su entorno”. (pp. 209-210).

Para que el aprendizaje que se dé realmente sea significativo se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Procesos internos (que le permiten relacionarse con su entorno y construir y reconstruir).
- b. Aprender significativamente (implica construir conocimientos).
- c. Reconocer la estructura cognitiva (Conocimientos previos, vocabulario, marco de referencia personal).
- d. Esquema de conocimiento (Representación que posee una persona en un momento determinado).
- e. Condiciones:
 - Motivación
 - Material de aprendizaje
 - Tarea de estudiar
 - Superficial (limitarse a elaborar la tarea)
 - Profundo (Comprender el para qué se hace)
- f. En el desarrollo de una clase por aprendizaje significativo se tienen en cuenta las siguientes fases:
 - Inicial (El sujeto percibe información segmentada)
 - Intermedia (Establece, de manera progresiva, algún tipo de relaciones).
 - Terminal (integrar con mayor solidez las fases anteriores y actúan de forma más autónoma).

Apoyando las ideas anteriores se cita a Briones (1995) quien considera que para que este aprendizaje se produzca se necesitan ciertas condiciones:

La primera condición se refiere a la naturaleza del contenido de aprendizaje. Para que haya aprendizaje significativo este material debe ser claro, preciso, sus elementos deben tener una conexión lógica entre sí, no arbitraria.

La segunda presupone que el estudiante tiene una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo, es decir que no se asume ante los nuevos contenidos por aprender, una actitud de mera memorización.

Una tercera se relaciona con la estructura cognoscitiva; la que condiciona el aprendizaje significativo es necesario que el contenido ideativo exista realmente en la estructura cognoscitiva del sujeto, con el que se va a unir la nueva información. (p. 63)

Lo anterior nos permite corroborar el hecho de trabajar aprendizaje significativo para la formación de investigadores y más que todo para la formación de una cultura investigativa. Briones (1995) “De hecho el aprendizaje significativo es la vía por la que las personas asimilan la cultura que los rodea” (p. 215).

En ésta propuesta investigativa se trabajó con aprendizaje significativo por las siguientes razones:

- a. La posibilidad de relacionar el aprendizaje con experiencias, hechos u objetos (el carnaval).
- b. La existencia de una implicación afectiva para relacionar conocimientos previos con los nuevos.
- c. La Incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.

El esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conocimientos del nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva. Valdría la pena preguntarse entonces ¿Cuál es la relación entre formación en investigación, investigación formativa y competencia investigativa?

Todos estos elementos constituyen un marco formal para aprender cómo investigar. Puede plantearse que la formación en investigación y la investigación formativa “son dos caras de una misma moneda”, ya que la primera crea condiciones para favorecer las dimensiones comunicativa y cognitiva, mientras que la segunda es en sí misma herramienta y estrategia que brinda espacios para la ejecución de la competencia investigativa, que incluye los aspectos de tipo afectivo que integran la tercera dimensión.

Además, desde la literatura consultada se evidencia inicialmente una clara relación entre la investigación formativa y la investigación en sentido estricto, ya que la primera, aplicada al quehacer educativo y pedagógico, parte de los conocimientos científicos establecidos, que combinados a los saberes previos de los sujetos, dan paso a otros constructos. Por su parte, la segunda, ubicada en el plano estrictamente científico, puede apoyarse en procesos abordados desde la formativa, tales como el gusto por la investigación, la creatividad, las competencias comunicativas y tecnológicas. Así abordando la investigación formativa desde los primeros años de escolaridad y semestres de la universidad,

pueden crearse condiciones que permitan desarrollar la competencia investigativa, y es aquí en donde existe relación con la formación en investigación, ya que tiene en cuenta los saberes previos de los sujetos para generar nuevos conocimientos, involucrando en ello algunos o todos los pasos de diversos métodos de investigación tales como el científico u otros, que organizados secuencialmente, debe contribuir con uno de los compromisos misionales de las Facultades de Educación: la formación de docentes investigadores.

Desde estos planteamientos se soportó teórica y conceptualmente esta experiencia, entendiendo que cada uno de sus componentes ayudó a construir el nicho conceptual para validar las estrategias de formación que contribuyeron al desarrollo y fortalecimiento de la competencia investigativa, entendiendo que la investigación es uno de los factores que nos hace humanos, y que es en últimas a lo que debe apuntarle la educación.

1.4 DISEÑO METODOLÓGICO

A continuación se relaciona la Metodología y el Diseño Metodológico utilizado en la implementación de la propuesta investigativa como apartado final de este capítulo.

1.4.1 Metodología y diseño metodológico

En lo que respecta a la Metodología, se definió el enfoque cualitativo porque además de describir y comprender, permite interpretar los fenómenos a partir de percepciones las cuales en primera instancia vendrían a ser las metas del proyecto. Entre sus características encontramos que no busca una réplica del objeto de investigación, se conduce en ambientes naturales, los significados se extraen de los datos y no está fundamentado en la Estadística. En su proceso se analiza la realidad subjetiva, trabaja el método inductivo y no utiliza una secuencia circular. Como bondades pueden mencionarse las siguientes:

- Permite profundizar y ampliar ideas, sacar conclusiones e irse complejizando.
- Contextualiza el fenómeno u objeto de la investigación.
- Se hacen múltiples interpretaciones del objeto investigado.

El método inductivo permitió partir de un caso particular, para llevarlo a un conocimiento general, ya que se tuvieron en cuenta para el estudio, todos los elementos que formaron el objeto de investigación, es decir: la formación en investigación a través de los seminarios de Investigación, Competencia Comunicativa, TIC y Carnaval; el análisis de las tres dimensiones que integran la competencia investigativa; las TIC como herramientas para la recolección de información y como mediación pedagógica y por último, el Carnaval de Barranquilla como elemento significativo del contexto y motivo de investigación, lo que permitió generalizar las conclusiones.

En cuanto al Paradigma de Investigación, se estableció el Crítico Social, por cuanto el objeto de investigación es la sociedad, que en este caso es representada por la posible cultura investigativa. Las relaciones entre sujeto y objeto son horizontales, en ellas existe un diálogo permanente, una reflexión consciente, activa y transformadora mediada por el respeto y la individualidad. En su proceso pedagógico encontramos tres momentos que son el investigativo, el cual permite conocer la problemática de trabajo; la tematización, que nos ayuda a reflexionar sobre la realidad y la programación acción, que corresponde a la acción planeada que busca la transformación de la realidad.

El tipo de investigación fue Investigación – Acción, debido a que se trabajó por fases, en la primera se corroboró el diagnóstico; con base en éste, en la segunda se priorizaron las necesidades; en la tercera se aplicaron estrategias y en la cuarta se sistematizaron y se tomaron nuevas decisiones. Por ello el escogido fue Investigación, Acción, Reflexión, Acción (I.A.R.A), con un soporte teórico proveniente de las Ciencias del Lenguaje, las Ciencias Sociales y la Pedagogía.

Sobre esto último cabe señalar, que la Investigación Acción es una modalidad de Investigación Formativa para los docentes, quienes en su proceso de reflexión, construcción, ensayo, reconstrucción, validación y nueva reflexión generan un conocimiento nuevo. Al respecto Restrepo (2003) señala que “Tal metodología, en efecto, se convierte en un proceso de formación permanente, de investigación que genera saber específico. Esto sí tal práctica se documenta, se valida su efectividad de hacer mejor lo pedagógico y se escribe”. (p.7)

En lo referente al Diseño Metodológico, la experiencia se desarrolló en dos niveles educativos:

Con estudiantes de octavo semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico, integrantes del semillero del Grupo Pedagógico del Atlántico – GRUPAL -, ello permitió que se involucraran directamente en experiencias investigativas con las que pudieron elaborar sus monografías de grado, y a las investigadoras principales a su vez, observar sus avances en las competencias investigativas.

Con educandos de sexto grado de Educación Básica de la Institución Educativa Distrital Comunitaria Manuel Elkin Patarroyo, en donde una de las investigadoras principales era la docente titular; las edades de estos estudiantes oscilan entre los 11 y 15 años, período en el que las percepciones no sólo son de colores y formas, sino que se aprecia el mundo que los rodea con sentido y significado; realizando descripciones mediante acciones, e indican las relaciones complejas entre objetos separados. Los niños bajo el rol de ser investigadores de su propia realidad, iniciaron un acercamiento hacia la investigación y el carnaval apoyados en herramientas de recolección de datos, de producción textual y tecnológicas, para lo cual, se desplazaron a los barrios Abajo, Rebolo y El Prado, del Distrito de

Barranquilla, los cuales poseen un gran vínculo con esta manifestación cultural. El primero, por ser el primer barrio de la ciudad y en donde se originó el carnaval; el segundo por ser el lugar en donde nacen algunas de sus danzas más tradicionales, y el tercero, porque desde su construcción se concibió como el espacio de vivienda de los dirigentes de la ciudad y del carnaval, todos ellos miembros de la clase élite.

La investigación contó con la presencia de tres investigadoras principales y catorce estudiantes, seis del nivel universitario y ocho del nivel de la Básica, los educandos en su totalidad, bajo el rol de investigadores auxiliares, se constituyeron en la muestra del proceso investigativo.

El primer grupo se encargó de indagar en el proceso lo ocurrido con la formación de la competencia investigativa de los catorce estudiantes involucrados en la investigación y desde allí, miró sus posibilidades de realizar procesos de innovación pedagógica en el aula.

En cuanto al segundo grupo, integrado por los estudiantes de pregrado, en compañía de las investigadoras principales, diagnosticaron a los estudiantes de la básica, diseñaron e implementaron proyectos relacionados con las tres dimensiones de la competencia investigativa (cognitiva, afectiva y expresiva), que implicó la elaboración de estrategias y ejecución de procesos de enseñanza sobre herramientas de Investigación Etnográfica, TIC, Carnaval y Competencia Comunicativa, además utilizaron las tecnologías como mediación pedagógica, con todo ello analizaron su rol como docentes. Conjuntamente con ellos también, se indagó lo ocurrido con los niños en relación a la apropiación de herramientas para abordar temáticas sobre el carnaval, y para analizar los progresos en sus Competencias Comunicativas e investigativas y como usuarios de las TIC.

En lo que respecta al tercer grupo, compuesto por los estudiantes de la básica, diseñaron sus proyectos y a partir de allí, elaboraron entrevistas, observaron, indagaron y recolectaron los corpus en los barrios, para luego de transcribirlos, utilizarlos en la elaboración de sus escritos sobre el carnaval aplicando el proceso de reescritura de borradores. De igual forma utilizaron las TIC para transcribir sus textos, grabar en audio y video sus entrevistas y tomar fotografías de los eventos del carnaval y de los barrios.

Lo anterior implicó que el trabajo de campo, se realizara en diversos escenarios así:

- Las tres investigadoras principales realizaron sus observaciones en la Universidad del Atlántico, la IEDCMEP, el Carnaval de Barranquilla y los barrios Rebolo, Abajo y El Prado.

- Los estudiantes universitarios realizaron sus observaciones en la IEDCMEP, el Carnaval de Barranquilla y los barrios Rebolo, Abajo y El Prado.
- Los estudiantes de la básica realizaron sus observaciones en el Carnaval de Barranquilla y los barrios Rebolo, Abajo y El Prado.

Como se mencionó desde la introducción, el trabajo incluyó la realización de reuniones entre los integrantes de los subgrupos a modo de soporte mutuo buscando que se alcanzara el proyecto colectivo de investigación (macro) que se implementó.

Con relación a las estrategias se realizaron cuatro procesos de formación a los estudiantes universitarios, uno sobre investigación, otro sobre Competencia Comunicativa, un tercero sobre incorporación de las TIC en el aula y como herramientas etnográficas y un cuarto sobre el Carnaval de Barranquilla, lo que les permitió a su vez, diseñar sus propios proyectos de investigación y abordarlos con los niños, relacionados con el tema de formación en investigación para estudiantes de la básica, los cuales tuvieron en cuenta los mismos ejes centrales: investigación, competencia comunicativa, TIC y carnaval (Fase I).

Los estudiantes universitarios a su vez, diseñaron herramientas y materiales (ver anexo 4) que permitieron a los niños apropiarse de los principios de la investigación, fortalecimiento de la Competencia Comunicativa y el uso de las TIC, los cuales facilitaron a estos últimos, elaborar sus propios proyectos sobre el carnaval, recopilaron y seleccionaron información para los materiales audiovisuales (Fase II). Posteriormente se hizo el análisis interpretativo del proceso (Fase III), para llegar a evaluar la propuesta de formación en investigación para los estudiantes de la básica y el nivel universitario (Fase IV).

En lo que respecta a las categorías del estudio se definieron en torno a la reflexión del problema y los objetivos propuestos así como las bases teóricas relacionadas con las dimensiones cognitiva, afectiva y expresiva, desde donde se analizó lo ocurrido con la formación en investigación, sus Competencias Comunicativas, uso de las TIC como mediación pedagógica y herramientas para la recopilación, organización, análisis, almacenamiento y socialización de la información y el carnaval como motivador para acercar a los universitarios y niños a la investigación.

El Universo de esta investigación lo constituyeron todos los estudiantes de 8º (octavo) semestre del período Julio - Diciembre del 2007 de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico, jóvenes cuyas edades oscilaban entre los 20 y 22 años, provenían de los estratos económicos 1, 2 y 3. En cuanto a la de 6º (sexto grado), la integraron todos los niños de la

Institución Educativa Distrital Comunitaria Manuel Elkin Patarroyo matriculados en este curso; con edades entre los 11 y 15 años de edad, pertenecientes al estrato socioeconómico 1.

La muestra poblacional estuvo conformada por seis (6) estudiantes de octavo semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico, un hombre y cinco mujeres, quienes fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios:

- Pertenecer al semillero de investigación SILEPSIS del Grupo Pedagógico del Atlántico GRUPAL.
- Inclinación religiosa.
- Disponibilidad de tiempo.
- Motivación hacia el tema propuesto.
- Conocimiento sobre las TIC.
- Conocimiento sobre investigación.
- Conocimiento sobre Competencia Comunicativa.
- Conocimiento sobre carnaval.

En lo que respecta a los niños, la muestra la integraron (8) ocho estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Distrital Comunitaria Educativa Manuel Elkin Patarroyo. Para seleccionarlos se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Inclinación religiosa.
- Disponibilidad de tiempo.
- Motivación hacia el tema del carnaval.
- Permiso de los padres.

Los miembros de la muestra universitaria se seleccionaron a partir de la aplicación de cuatro instrumentos de preguntas abiertas a 27 estudiantes de 8º semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana (ver anexo 3); por su parte la muestra infantil se escogió entre 47 niños de sexto grado, quienes representan la población de estudio, el propósito era conocer el nivel de apropiación en cuatro aspectos básicos: Investigación, competencias comunicativas desde su proceso de escritura, Tecnologías de Información y Comunicación y Carnaval. Teniendo en cuenta además, su inclinación religiosa.

Para su tabulación, se aplicó el diseño de Investigación Cualitativo Análisis de Contenido, como técnica auxiliar para la interpretación de los datos obtenidos. Siendo la unidad de análisis el REGISTRO debido a que representan la sección más pequeña del texto que hace referencia a una categoría y sirvió para el recuento frecuencial.

Las unidades de registro fueron contadas a partir de los siguientes factores:

- La Frecuencia para dar cuenta del número de veces que apareció una unidad de registro.
- La contingencia. Entendida como la presencia, en el mismo momento de dos o más respuestas en una unidad de registro.

En lo que respecta a la operacionalización, se organizó en cuatro fases a saber:

Fase I:

- Selección de la muestra poblacional a partir de la aplicación de los cuatro instrumentos mencionados.
- Proceso de formación de los estudiantes universitarios sobre investigación, Competencia Comunicativa, TIC y Carnaval.
- Conjuntamente con los investigadores principales, diseño y elaboración de herramientas y materiales para diagnosticar y trabajar con los niños herramientas etnográficas.

Fase II:

Realización de:

- Diseño e implementación de seminarios para los estudiantes de la Básica.
- Orientación y seguimiento a los estudiantes de la muestra sobre el proceso de elaboración de sus propuestas investigativas.
- Observación de la implementación de los proyectos de la muestra universitaria a los estudiantes de la Educación Básica.
- Observación del diseño, ejecución, sistematización y socialización de los proyectos de los estudiantes de la Básica.

Fase III:

Análisis del proceso de formación. Este se apoyó en la utilización de tres diarios de campo que sirvieron para registrar lo ocurrido en los dos niveles educativos, distribuidos así:

- Un diario de campo sobre los avances de los estudiantes universitarios, diligenciado por las investigadoras principales. En el que se evidenció el rol de los jóvenes como estudiantes, su desenvolvimiento en la elaboración del diagnóstico, registro de las actividades académicas desarrolladas por ellos y la evolución de sus proyectos de investigación.

- Un diario de campo sobre los avances de los estudiantes de la básica, diligenciado por los estudiantes universitarios. En el que se registró el desarrollo de los niños durante las sesiones presenciales y en la elaboración de sus proyectos de investigación.
- Un diario de campo sobre las visitas a los barrios diligenciado por los niños. En los que anotaron sus observaciones en las visitas y lo que percibían de los personajes entrevistados.
- También se incluyen las estrategias elaboradas por los estudiantes universitarios para trabajar con los niños los talleres de formación. De las cuales se miró la pertinencia para el proceso formativo.

Fase IV:

- Evaluación de las estrategias de formación en investigación para validarlas como una propuesta efectiva en la formación de docentes investigadores y de investigación formativa en general. Para lo cual se tuvo en cuenta los alcances de los estudiantes en relación a las tres dimensiones de la competencia investigativa, proceso apoyado en la aplicación de una serie de indicadores contemplados en tres rejillas de evaluación, las cuales son presentadas en el Capítulo III.

Como puede observarse, existe una estrecha relación entre la conformación de la muestra, la recolección de los datos y su análisis, lo cual además fue soportado teóricamente con suficientes detalles y desde la explicación del diseño metodológico empleado, la cual abarcó entre otros: la ilustración sobre los criterios de selección de la muestra, su rol en la investigación y el método utilizado para analizar la información. Por lo cual puede afirmarse que éstos le dan confiabilidad cualitativa a los resultados de esta investigación.

De otra parte, el análisis de los resultados permite mostrar con claridad su validez interna, dado que no sólo se recolectó y analizó información para el diagnóstico y selección de la muestra, sino que se trabajó con un extenso corpus, que mostró con amplitud y profundidad las vivencias de los mismos participantes, permitiendo con ello demostrar desde sus voces, como se iban desarrollando las dimensiones de la competencia investigativa, y además, como se hacían conscientes de sus propios progresos. Evidencias que permitieron además, demostrar los aspectos teórico – conceptuales contemplados en este capítulo.

Por ultimo es necesario mencionar que, dada la complejidad del proyecto y como se mencionó desde la introducción, la muestra poblacional la integraron dos grupos con edades y niveles educativos distintos, pero sólo se dará cuenta en este informe del nivel de educación superior. Así finaliza lo atinente a los cuatro apartados relacionados con el marco referencial.

CAPÍTULO II

2. DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PARA LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA

Después de construir el marco de referencia de este trabajo, se procedió a elaborar la estructura metodológica de las estrategias de formación, aplicarlas, realizar el respectivo análisis y posteriormente validarlas. Por ello en este capítulo se presenta el diseño de la estrategia de formación, y la aplicación de su fase diagnóstica.

2.1 PROCESO DE FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA

Para las investigadoras la competencia investigativa es resultante de la participación de las dimensiones cognitiva, afectiva y expresiva, las cuales a partir de un proceso de fortalecimiento gradual deben ir complejizándose, de manera que los sujetos puedan ponerlas en juego para la labor investigativa. De allí que el papel de la educación sea determinante, pues si bien es cierto los seres humanos permanentemente estamos indagando por la realidad que tenemos a nuestro alrededor, son las Instituciones Educativas de todos los niveles, las llamadas a convertir la curiosidad innata en investigación formal.

Por ello creemos que para desarrollar la competencia investigativa, debe aplicarse un proceso de formación simultáneo, correlacionado y gradual, cuyas estrategias apunten al fortalecimiento de las dimensiones cognitiva, afectiva y expresiva del ser humano. Entendiendo que a éste proceso le subyace una visión sobre como el hombre construye conocimiento, los procesos pedagógicos a desarrollar, la manera de abordar la lengua, las tecnologías de información y comunicación en el aula y el fortalecimiento de las destrezas de pensamiento, tratando de que todos ellos contribuyan a crear ambientes de innovación y transformación que despierten el gusto por la investigación, de esta manera se van creando las condiciones requeridas para que nuestros estudiantes observen La realidad y puedan preguntarse como transformarla y ejecutar con gusto, las acciones que permitan cumplir con este fin.

A partir de los planteamientos señalados la estrategia de formación para favorecer el desarrollo de la competencia investigativa, se representa a través de la siguiente figura diseñada por las investigadoras:

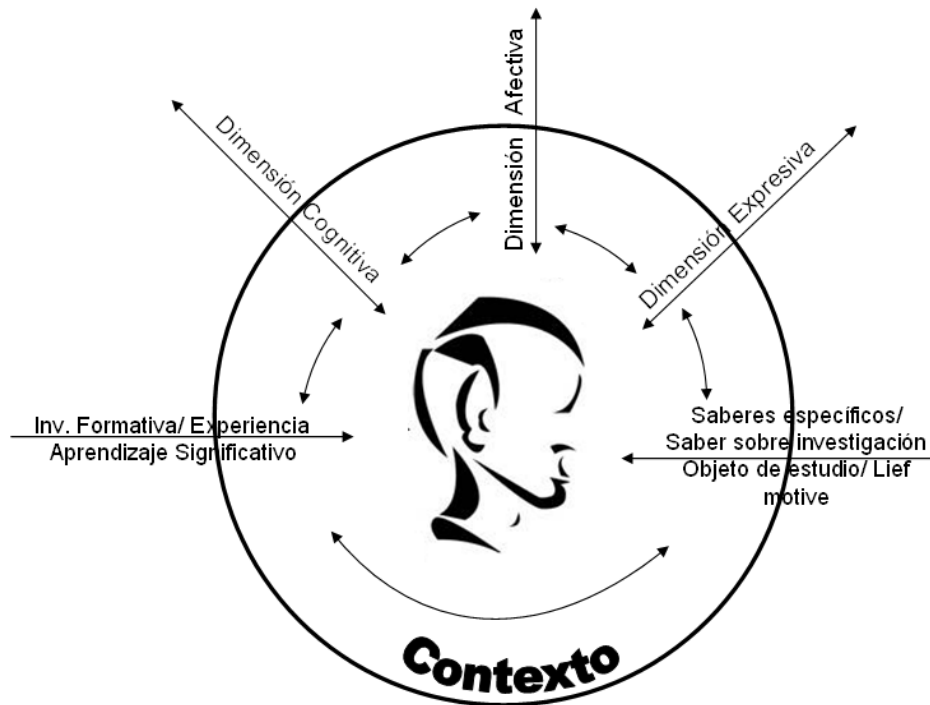


Figura 2. Proceso de Formación de la Competencia Investigativa.

La figura nos muestra la forma como funcionó el proceso de implementación de las estrategias, éstas tienen como fortaleza hacer cooperar a los involucrados y no representar un marco rígido de realización, ya que se concibieron flexibles, de manera que su implementación permitiera evidenciar avances, replantearlas e ir construyendo/reconstruyéndolas en el proceso, sobre todo porque desde las mismas temáticas debían replantearse para ser abordadas con los niños de la básica. Lo que implicó construir un lenguaje con elementos comunes en relación a investigación, competencias comunicativas, TIC y Carnaval de Barranquilla de manera que tanto los estudiantes de la Universidad como los de la básica interactuaran acertivamente. Por lo que puede afirmarse que su aplicación se realizó con un enfoque cualitativo y con la intención de transformar a los sujetos participantes.

Como puede observarse en ella cada dimensión representa a su vez un componente de la competencia, así como se observa en el siguiente esquema:

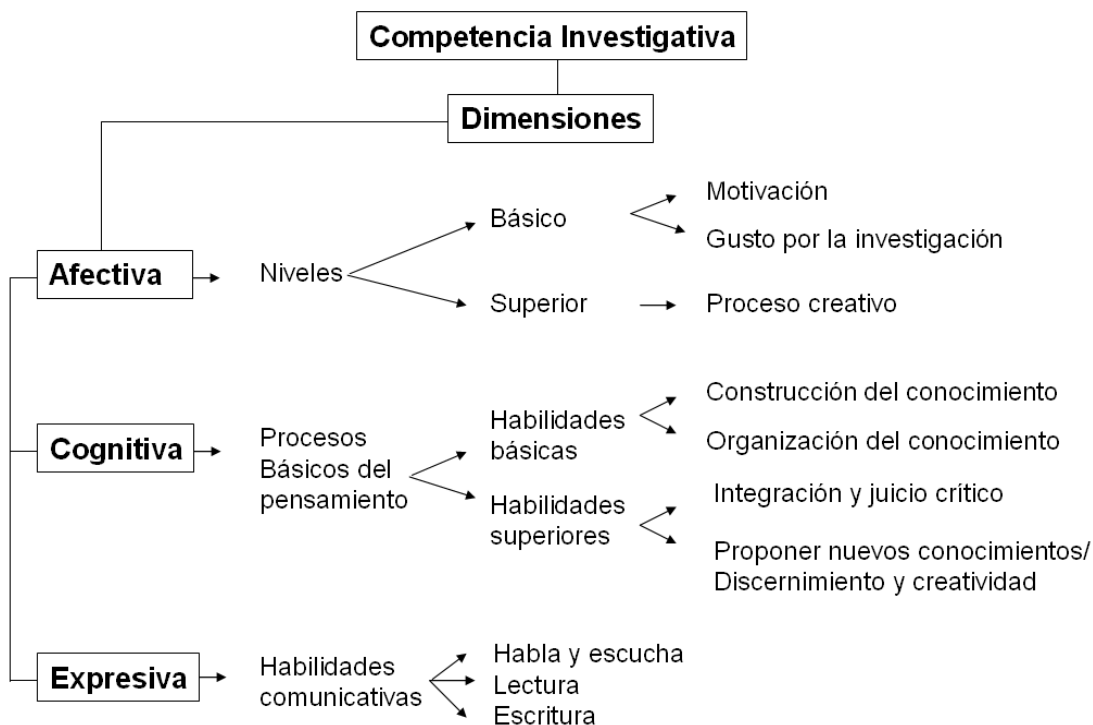


Figura 3. Dimensiones de la Competencia Investigativa.

Por su parte la investigación formativa se consideró como la estrategia pedagógica que permite a los estudiantes desarrollar y fortalecer su competencia investigativa, a partir de la aplicación de la indagación en diversas fuentes de información con las cuales construyen un conocimiento nuevo para ellos, aunque éste no necesariamente sea nuevo para la sociedad. Entendiendo que ella permite a los sujetos pensar y repensar un objeto de conocimiento, dando cabida a la motivación, curiosidad y a la formulación de interrogantes sobre el mismo, situación que va aunada a la experiencia ya que es ella la que permite interactuar con esos saberes.

En cuanto al aprendizaje significativo es importante porque se retoman los saberes previamente construidos por los sujetos en un entorno social y cultural, como base para convertirlos en conceptos.

Los saberes específicos corresponden a los particulares que debe poseer el sujeto relacionados con la disciplina de estudio.

Los saberes sobre investigación representan el conjunto de saberes relacionados con este tema, que posee el sujeto y que le sirven para soportar teóricamente la labor investigativa.

Objeto de estudio: corresponde a la realidad observada. El *Lietmotive*, que en este caso es el Carnaval de Barranquilla, con el cual se creó una situación interactiva donde se tuvieron en cuenta los intereses, expectativas, puntos de vista y necesidades de los involucrados. Convirtiéndose en una herramienta de

mediación pedagógica para los universitarios; objeto de indagación entre los estudiantes de la básica y el marco contextual en el que se utilizó la competencia Investigativa que se favoreció.

La mediación del Carnaval entre los estudiantes y sus saberes investigativos ayudaron a materializar el proceso pedagógico de implementación de las estrategias y a analizar las dimensiones cognitiva, afectiva y comunicativa de la competencia investigativa con la que se trabajó. Dimensiones ya explicadas en el capítulo anterior.

Como ya dijimos en el primer párrafo es necesario que el estudiante participe en procesos formativos para que desarrolle esta competencia, lo que implica para el docente el diseño y validación de estrategias que contribuyan a tal fin. Por ello la estrategia para la formación en investigación diseñada y aplicada tanto a la muestra universitaria como a la infantil estuvo conformada por cuatro seminarios a saber:

- Seminario- Taller en Tecnologías de Información y Comunicación. Las TIC como herramienta investigativa y mediación pedagógica.
- Seminario – Taller sobre investigación formativa.
- Seminario – Taller sobre competencias y habilidades comunicativas.
- Seminario – Taller sobre el Carnaval de Barranquilla.

El Seminario – Taller sobre competencias y habilidades comunicativas a su vez, lo integran cuatro cursos:

- Habla y Escucha dentro del proceso investigativo.
- El papel de la escritura dentro del proceso investigativo.
- El papel de la lectura en la formación de un investigador.
- El papel de las competencias comunicativas en la formación de un investigador.

Los seminarios y talleres en conjunto constituyen una Batería de Herramientas (ver anexo 1), que para esta investigación se entiende como el conjunto de actividades que hacen parte de la propuesta para la formación en Investigación; las cuales se encuentran diseñadas y presentadas bajo los siguientes parámetros:

- Meta de calidad: Resultados esperados a lo largo del proceso de formación integral en el que participan los estudiantes.
- Estándar básico de competencia: Guía o parámetro de lo que todo estudiante debe saber y saber hacer para lograr una meta de calidad determinada.
- Logro: Resultado real alcanzado por un estudiante, que permite saber hasta dónde se ha cumplido con un estándar y cuáles son los avances obtenidos durante un período de tiempo.
- Metodología: Forma de construir el conocimiento, conjunto de métodos o actividades que permiten la enseñanza.

- Contenidos: Saberes que requiere un estudiante para poner en ejercicio una competencia.
- Plan de desarrollo del seminario: Conjunto de actividades o acciones teórico –prácticas que se realizan para propiciar y fortalecer un aprendizaje.
- Evaluación: formulación de juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, el cual se compara con unos criterios que se han establecido de acuerdo a los fines que se trazaron.
- Indicadores de evaluación: Criterios establecidos a partir de las dimensiones cognitiva, afectiva y expresiva y que permiten dar cuenta del nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes.
- Recursos: Conjunto de ayudas didácticas utilizadas para desarrollar un proceso de aprendizaje.
- Bibliografía: Relación de las fuentes de información utilizadas para desarrollar el acto pedagógico.

El proceso de valoración de la competencia investigativa se realizó a partir de la definición de una serie de indicadores que dan cuenta de las dimensiones afectiva, cognitiva y expresiva, los cuales son plasmados en seis rejillas de evaluación, tres para el nivel universitario y tres para la básica, de las cuales, las del primer nivel, son presentadas en el Capítulo III. Su estructura se retoma de las planteadas por Mauricio Pérez Abril para abordar la producción escrita de tercer a noveno grado de la básica, la cual fue aplicada por la Secretaría de Educación de Bogotá 1998-1999 en la Evaluación de Impacto del Plan de Universalización 1997. Ver anexo 2.

Todo ello tratando de responder a las exigencias propias del contexto actual y que implican la producción, apropiación, divulgación y aplicación de conocimiento, para lo cual requieren de la actividad creadora; de manera que pueda participar activamente en la sociedad, con una sólida formación integral basada en principios éticos e ideológicos que le permitan favorecer a la comunidad.

Por esta razón, desde la introducción de este trabajo hemos venido planteando la necesidad de crear condiciones para desarrollar y fortalecer la competencia investigativa de los sujetos que egresan de las universidades y de la básica; lo que implica un fortalecimiento de las dimensiones cognitiva, comunicativa y afectiva trabajadas desde los diferentes niveles de la educación formal, y además, de la consecución de infraestructura científica y tecnológica que no sólo permita la experimentación y validación de las investigaciones, sino la interacción con comunidades científicas y académicas a través de redes y otros medios de comunicación. Teniendo presente también, que ello ocurre en un contexto cambiante y lleno de incertidumbres.

Para este trabajo la Competencia Investigativa es un sistema que está compuesto a su vez por otros subsistemas que se interrelacionan entre sí; constituyendo un todo que fortalece, tal como manifiesta Rozo (2003), las “relaciones entre el hombre, la sociedad, la vida y el mundo” (p. 37) lo que se muestra en el siguiente constructo elaborado por las investigadoras:



Figura 4. Componentes de la Competencia Investigativa.

En lo que respecta a la formación por competencias, existen diversos enfoques, uno de ellos es el Enfoque Socioformativo Complejo (ESC) que Tobón (2006) ha definido como:

...un conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de las competencias a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades contextualizadas a sus intereses, autorrealización, interacción social y vinculación laboral. Difiere del currículo de la escuela clásica y del currículo de la escuela activa en que ha sido pensado desde los problemas propios del contexto actual, enfatizando en la formación de competencias y el pensamiento complejo (contextualizador y globalizador. (p. 6).

Esta perspectiva muestra el proceso de formación como resultante según Tobón (2006) "...de la integración de las dinámicas sociales y contextuales que operan sobre el sujeto con las dinámicas personales..." (pp. 8-9) lo que ocurre en el marco de procesos de comunicación y en un contexto sociocultural. De allí que se reconocen además de las tres dimensiones ya mencionadas, aspectos culturales de los seres humanos como factores interrelacionados, ya que la cultura y la

sociedad construyen sujetos y éstos a su vez las construyen a ellas. En el fondo, lo que se busca es un proceso de autorrealización humana y de recreación de la sociedad. Desde estos planteamientos nace la propuesta de formación en competencias vista según el mismo autor (2006) "... como un proceso recursivo y dialógico por medio del cual la sociedad forma a sus miembros para la autorrealización..." (p.9).

De lo anterior se desprende que es la sociedad misma la que brinda las condiciones para que este proceso ocurra; la autorrealización implica un interrogar constante de la realidad, y por ende, un responder y aprender permanente como parte del proceso, generándose así conocimiento. En este ejercicio intervienen expectativas, finalidades, normas, valores y demandas integrando el saber ser y la dimensión afectiva de los sujetos; los recursos, apoyos y estrategias en el saber conocer y de su dimensión cognitiva, y por último, el lenguaje como eje articulador y mediador de todo el proceso, manifiesto en el saber hacer y en su competencia comunicativa. Cabe decir, que la participación de todos ellos ocurre de manera simultánea.

Por ello puede plantearse que desde el proceso de formación de la competencia investigativa, se ayuda a cumplir el fin educativo de crear condiciones para materializar un proyecto de hombre, de mujer y de sociedad. Ello ocurre con el propósito de mejorar las condiciones de calidad de vida de los sujetos, tanto a título individual como colectivo.

Estos factores permiten afirmar que la Competencia Investigativa es un sistema complejo. Según Morín (1993) citado en Tobón, (2006) "un sistema complejo es un conjunto de elementos relacionados por nexos múltiples, capaz cuando interactúa con su entorno, de responder, de evolucionar, de aprender y de autoorganizarse". En la competencia investigativa sus componentes interactúan y se complejizan a largo plazo. Lo que quiere decir que es dinámica, -se encuentra en constante transformación-; variada,- utiliza diversas estrategias, referentes, teorías y paradigmas- y flexible,- se ajusta a diversos contextos para investigar la realidad observada -

De lo planteado anteriormente se desprende a manera de síntesis que la formación de la competencia investigativa implica para estas investigadoras la implementación de una estrategia que aborde dimensiones de tipo cognitivo, afectivo y expresivo, apuntando a la formación integral del sujeto. Por ello desde las estrategias diseñadas se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA	
PROPÓSITO	Brindar herramientas comunicativas y cognitivas que permitan a los sujetos observar la realidad y proponerle otras alternativas a partir de procesos investigativos.
CONTENIDOS	Competencias y Habilidades comunicativas, tecnologías de información y comunicación, sobre investigación, saberes específicos y principios éticos articulados entre sí y actuando de manera simultánea.
SECUENCIA	La competencia investigativa debe abordarse en todos los niveles educativos variando su complejidad. En los niveles de la Básica y Media deben crearse condiciones para su desarrollo y en la Educación Superior desarrollarse, para ser aplicada dentro y fuera de las instituciones educativas, en el ámbito académico y laboral.
EVALUACIÓN	Su formación y desarrollo se da a largo plazo, se evidencia a través de indicadores y su evaluación se realiza a partir de criterios de desempeño.
CONTEXTO	Cambiante, debido a las transformaciones ambientales, socioculturales, académicas y científico – tecnológicas.

Tabla 1 Factores Externos Relacionados con la Formación de la Competencia investigativa.

De allí que se pregunte entonces ¿Qué significa formar investigadores desde el enfoque de las competencias? De manera muy general podría plantearse que esto significa tener presente el proceso de interrelación entre las dimensiones (cognitiva, afectiva y expresiva), las TIC y los saberes disciplinares e investigativos. Veamos:

En lo que respecta a la Dimensión Comunicativa: Observar, leer, escribir, reflexionar, registrar, hablar, escuchar, sistematizar, socializar y pensar son procesos que sirven de base para la tarea investigativa. Desde este proyecto se considera que las competencias comunicativas permiten observar, descubrir y transformar un objeto de investigación, y por ende, generar conocimiento con el que transforma la realidad investigada y al sujeto que investiga. Al ser el lenguaje mediador de toda acción humana, lo que se da es una interrelación de orden cognitivo lingüístico afectivo, para interactuar con su objeto de investigación.

En cuanto a la lectura, el hábito lector, las capacidades de síntesis e interrogación del texto y las posibilidades de interrelacionar e interactuar con textos de la realidad (espaciales, convencionales y provenientes de lo mediático), deben ser un ejercicio productor de sentido, y al mismo tiempo, generador de nuevas ideas que intervienen la conciencia de quien lee, contribuyendo así al fortalecimiento de los procesos de interrogación, los que a su vez, deben dar paso a la investigación de realidades.

En cuanto a la escritura, puede decirse que es una habilidad que actúa en doble vía, ya que estimula procesos creativos y cognitivos de quien escribe, y a la vez, se reconstruye una realidad a partir de ella. Es requisito indispensable de la competencia investigativa, que el investigador conozca y escriba con propiedad y

dominio usando las tipologías textuales propias del ejercicio investigativo, ya que es a través de la escritura que se sistematizan sus resultados.

Sobre el habla y la escucha es necesario señalar, que si están desarrolladas en forma adecuada, el investigador podrá interactuar acertadamente en la comunidad de investigadores. En este contexto, formal y más complejo en relación al uso del lenguaje, se requiere que pueda realizar y participar en debates, exposiciones; hacer descripciones y argumentaciones, que son entre otras, actividades propias del ámbito académico, y que exigen el dominio de la variedad estándar y de los registros formales de la lengua. Situaciones de comunicación que como se observa superan su uso espontáneo o coloquial.

Se hace referencia a un contexto de comunicación que requiere un uso de la lengua más elaborado, en cuanto al contenido y su construcción discursiva, sujeto a la situación y al auditorio en particular. Además de lo anterior, se necesita también del dominio de las formas orales que precisan de habilidades diversas y de ritualizaciones específicas, tales como las entrevistas, que pueden implicar relaciones distantes y jerárquicas; las conferencias que involucran no sólo el dominio del tema, sino del auditorio, y una postura específica ante este último.

A lo anterior se suma el uso de la lengua oral en contextos que involucran las TIC, ya que con su aparición (Radio, Televisión, Internet, CD Rom, Equipos de amplificación), surgen nuevas formas de decir y de comunicar que nos obligan a pensar que no es lo mismo hablar para ser escuchado que hablar para ser transmitido. Sobre este punto Zucherini (1992) señala que “la difusión de los medios de comunicación de masas ha credo una tercera dimensión del lenguaje: la lengua <<transmitida>>, que aun retomando algunas características del escrito o del hablado, tiene sin lugar a dudas, unas características propias...” (p.14). Nuevas formas de emisión oral que también debe dominar un investigador.

Como puede observarse habla y escucha en el marco de la competencia investigativa requieren que el investigador haga uso de una serie de estrategias específicas para demostrar dominio de aspectos tales como comportamiento psicológico, conocimiento del mundo y la socialización, diversos códigos no verbales (gestos, señas) rasgos paralingüísticos (voz y entonación) que contribuyen a intenciones propias del ámbito investigativo: hacer una demostración, defender una postura, presentar argumentos, socializar resultados y defenderlos etc.

De otra parte, como ya se ha mencionado, las Competencias Interpretativa, Propositiva y Argumentativa se apoyan en los procesos lectores, escritores, de habla y escucha para reconocer y analizar aspectos de la realidad pensables desde la investigación; ofrecer alternativas de solución desde la elaboración e interpretación de propuestas investigativas para luego sustentarlas, aplicarlas, y dar cuenta de avances de los resultados de las mismas.

En cuanto a las TIC, considerándolas como herramientas comunicativas es importante también que el sujeto que investiga sepa interactuar con ellas, pues no sólo le sirven para la recopilación de la información sino para su posterior almacenamiento, análisis y socialización. Son una posibilidad de mediación, que representa un nuevo soporte que registra, representa y traslada información (signos y lenguajes). Además, el uso de tecnologías permite minimizar costos, agilizar procesos comunicativos, logísticos y conceptuales para el proceso de investigación.

Sobre las tecnologías informáticas en particular, podría decirse que éstas apoyan el proceso desde dos ámbitos:

- Como fuentes de información para lo que se requiere tener acceso a Internet y en algunos casos manejar software específico.
- Como almacenamiento y tratamiento de datos lo que se da a partir de aplicaciones de bases de datos, hojas de cálculo, procesadores de textos, gráficas, software de tratamiento matemático de datos, y en un nivel más sofisticado, toma automatizada e informatizada de datos a través de sensores y software específico para su tratamiento y manejo.

En lo que compete a la comunicación, permite por un lado la interacción en redes virtuales, con lo que se unen esfuerzos para el cumplimiento de metas y objetivos; interactuar en comunidades virtuales y foros de discusión, los cuales favorecen la conformación de ambientes colaborativos y de redes sociales para la investigación y la publicación de artículos en revistas indexadas o páginas Web. Por el otro, facilita a los investigadores, interactuar a través de diversos medios tales como: video conferencia, programas de comunicación (Skype y Messenger), teléfonos, plataformas virtuales y páginas Web para la difusión de hallazgos objetivos, planteamientos, desarrollos, actividades, aplicación de instrumentos, recolección de datos y difusión de los resultados.

Se mencionan a continuación otras herramientas innovadoras (algunas de ellas no las hay en Colombia) que soportan el trabajo investigativo y que según el tema pueden utilizarse, además, para el aprendizaje de conocimiento, experimentación o divulgación de los avances y resultados investigativos:

Simuladores, laboratorios remotos, laboratorios virtuales, objetos digitales, tutores inteligentes, animaciones digitales, tableros digitales, audio, videomail, videoconferencias vía Internet, blogs; así como una amplia variedad de herramientas tecnológicas que sirven para el análisis y la observación de datos recolectados (tales como imágenes y mapas). Cabe decir en relación a las TIC, que saber interactuar con las tecnologías y asumir una actitud abierta hacia ellas es un factor clave en la formación de investigadores.

Los otros aspectos de este proceso de formación se relacionan con los saberes disciplinares e investigativos. Cabe decir que la interrelación entre voluntad, conocimiento y desempeño es lo que permite dar cuenta de la competencia. De allí que sea necesaria la apropiación de conceptos y procedimientos propios del

tema de interés para el investigador (en nuestro caso el carnaval) y sobre investigación, (epistemología, teorías, conceptos y métodos) de los que den cuenta en un quehacer científico investigativo.

Cumplir con esa apropiación de conceptos y nuevos saberes implica plantearse tres interrogantes en relación a los sujetos:

- ¿Qué saben? Entendiendo que los saberes previos son la base de donde parte este proceso formativo.
- ¿Qué desean saber? En el que entran en juego intereses, expectativas y motivaciones personales, relacionadas con un objeto de estudio. De manera que puedan pensar por sí mismos un objeto de conocimiento enfrentando problemas y situaciones inciertas.
- ¿Qué deben saber? Aspecto relacionado con su tema de interés investigativo y con sus saberes sobre investigación. utilizando para ello diversas formas de construcción y reconstrucción del conocimiento.

En cuanto a la Dimensión Afectiva de la cual hacen parte en el nivel básico los procesos de Motivación y Gusto por la investigación y en el nivel superior el proceso Creativo, se encuentra que ésta se refiere a aspectos afectivos, emocionales del ser humano al mismo tiempo que trabaja sobre los contenidos de tipo actitudinal: "valores, normas y actitudes", que lo convierte en el elemento más importante para el ser humano para la toma de decisiones, pues un sujeto que está afectivamente motivado, podrá cognitivamente desarrollar habilidades de pensamiento y expresar lo que ha aprehendido en sus acciones.

Para este proyecto las actitudes son tendencias de comportamiento que queremos que nuestros estudiantes aprendan, internalicen y asimilen. Ser creativo, poner en juego reglas sociales y valores, pensar en el bien individual y colectivo y tener la voluntad o el deseo de cambiar una realidad observada, la disposición para seguir aprendiendo y utilizar todos los saberes en un contexto socio cultural de manera adecuada. Por eso se considera que la Dimensión Afectiva es un pilar fundamental para desarrollar la competencia Investigativa, porque una persona que está comprometida afectivamente, altamente motivada con el proceso investigativo podrá incubar y desarrollar una idea de forma creativa, de tal manera que ésta le permita tomar decisiones en la solución de problemas.

Por otra parte, la Dimensión Cognitiva hace referencia a los Procesos básicos del pensamiento que a su vez, se dividen en habilidades básicas y habilidades superiores; las primeras tienen que ver con los insumos y representaciones mentales que entran a nivel perceptivo y a los procesos de construcción y organización del conocimiento. En cuanto a las habilidades superiores se definen como las operaciones de pensamiento que de manera procesal y jerárquica permiten hacer significativos los nuevos conceptos que un sujeto pretende adquirir; la constituyen los procesos de integración y juicio crítico y la creación de nuevos conocimientos.

Los anteriores procesos y destrezas de pensamiento permiten preparar a los sujetos para el trabajo investigativo; desarrollando de paso cierta disposición para actuar en diversos escenarios dinámicos, dominados por el cambio y la mejora continua. Desde este proyecto se considera que la Dimensión Cognitiva permite el desarrollo de las habilidades de pensamiento; las cuales son la base para el perfeccionamiento del capital intelectual de las personas y está sustentada en la gerencia y producción conocimientos.

A nivel cognitivo una persona puede percibir, comprender, interpretar y transformar la realidad que le rodea; convirtiéndola en objeto de investigación en el que el nuevo conocimiento sea el pilar de la alternativa de solución encontrada al problema planteado. Toda persona que ha comprendido cognitivamente una problemática desarrollará la competencia investigativa en la medida en que construya, organice e integre conocimientos que le permitan crear nuevos saberes o nuevas alternativas de solución a problemas. Además de lo anterior, el proceso de formación requiere del acompañamiento teórico y metodológico de otros investigadores, quienes en condición de facilitadores crean situaciones de reflexión a partir de la confrontación teoría práctica y de retroalimentación a lo largo del proceso formativo.

Por último, cabe señalar que para ser evaluada la competencia se apoya en los criterios de desempeño fundamentados en los principios de saber ser, saber conocer y saber hacer que tienen inmersas las tres dimensiones:

- El saber ser aborda la dimensión afectiva y da cuenta del equilibrio personal, de la creatividad, de sus actitudes en relación al gusto por la investigación, los valores y principios éticos imbricados en todo el proceso investigativo.
- En cuanto al saber conocer éste se relaciona con la dimensión cognitiva; en él se identifican los componentes centrales del proyecto de formación en investigación (competencias comunicativas, saberes sobre investigación, la disciplina y TIC) y de las habilidades y destrezas de pensamiento requeridas según la situación.
- Por otra parte, el saber hacer se relaciona con la capacidad de actuación y emprendimiento, tanto a nivel individual como colectivo. Involucra la dimensión comunicativa y en ella se describe el accionar de un sujeto ayudado de las competencias y habilidades comunicativas y las herramientas tecnológicas para la resolución de problemas.

Todo ello tratando de responder a las exigencias propias del contexto actual, lo que implica la producción, apropiación, divulgación y aplicación de conocimiento, para lo cual requieren de la actividad creadora; de manera que pueda participar activamente en la sociedad, con una sólida formación integral basada en principios éticos e ideológicos que le permitan favorecer a la comunidad.

2.2. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA DIAGNÓSTICA APLICADA A LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA PARA ESCOGENCIA DE LA MUESTRA.

A continuación se presenta el análisis e interpretación de la batería de instrumentos aplicados en esta investigación; los que están integrados por: encuestas, entrevistas y registros de observación no estructurados.

Para la escogencia de la muestra; se le aplicaron cuatro instrumentos a 27 estudiantes universitarios de 8º semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana (ver anexo 3); quienes representan la población de estudio; en ella se recopiló información relacionada con opiniones y conocimientos sobre: el Carnaval de Barranquilla, Tecnologías de Información y comunicación, investigación y las competencias comunicativas desde su proceso de escritura.

Para la tabulación de las encuestas, se utilizó el diseño de Investigación Cualitativo Análisis de Contenido, como técnica auxiliar para la interpretación de los datos obtenidos. Las unidades de análisis empleadas fueron las de REGISTRO debido a que constituyen la sección más pequeña del texto que hace referencia a una categoría y son unidades base con miras a al recuento frecuencial.

La forma de contar las unidades de registro fue la siguiente:

- La Frecuencia: Es la más utilizada en investigaciones de este tipo y se refiere al número de veces que aparece un código determinado o unidad de registro.
- Intensidad: Los grados en la aparición de una respuesta y la afectación de una nota diferente, según la modalidad de expresión.
- La contingencia. Entendida como la presencia, en el mismo momento de dos o más respuestas en una unidad de contexto.

Los resultados obtenidos permitieron darnos cuenta de que no había un sujeto que tuviera dominio en los cuatro aspectos analizados, por lo que se procedió a darle prioridad al análisis de procesos relacionados con la investigación, y en segundo plano al manejo del tema del Carnaval de Barranquilla. Teniendo en cuenta la anterior situación, se decidió escoger una muestra que se complementara, ya que como todos no manejaban las mismas temáticas se trató de que por lo menos el grupo se enriqueciera a partir de las fortalezas individuales, con lo que podían unos apoyarse en otros, presentándose cierto dominio en conjunto.

Seguidamente se mostrará el análisis de las encuestas para la escogencia de la muestra, divididas en cada uno de los factores analizados; en primer lugar se presentarán las respuestas de las encuestas por estudiantes y luego se hará el análisis por cada pregunta.

2.2.1. Análisis del factor relacionado con opiniones y conocimientos sobre el Carnaval de Barranquilla.

PREGUNTA 1. DEFINICIÓN DE CARNAVAL		
OPINIONES	VARIANTES	N° PERSONAS
Fiesta más representativa de Barranquilla	Su sentido cultural se ha perdido con el tiempo (1)	21
Alegra- disfraces Folclore - tradición	Quedan atrás diferencias sociales (2)	
Manifestación Cultural		5
No sabe no responde		1
TOTALES		27

Tabla 2. Tabulación sobre definiciones de carnaval.

El enunciado de esta pregunta decía ¿Qué es para tí el Carnaval? A lo que 21 estudiantes que representan el 78% y 5 que hacen parte del 19%, concuerdan en sus respuestas diciendo que para ellos Carnaval es “folclore, tradición y manifestación cultural”; sin embargo, es de anotar que el primer grupo adicionalmente lo define como la fiesta más representativa de Barranquilla; pero con variantes en sus respuestas. Entre estas diferencias se encuentran la de un encuestado quien conforma el 3% y considera que “el sentido cultural del Carnaval de Barranquilla se ha perdido con el tiempo”; mientras que otros dos quienes conforman el 7% señalan que “en el carnaval quedan atrás las diferencias sociales”. Por lo anterior se puede inferir que la mayoría de los encuestados reconocen el carnaval como una manifestación cultural en el que el folclor y la tradición aparecen como elementos centrales para este reconocimiento.

Por otra parte, un estudiante que representa el 3% no llenó el formato de encuesta; entregándolo vacío y aludiendo que no le interesaba el tema; por lo que aparece tabulado en la tabla con la categoría “No sabe o no responde”.

PREGUNTA 2. OPINIONES SOBRE EL CARNAVAL		
OPINIONES		N° PERSONAS
Evento maravilloso gozo – alegría		7
Una de las mayores fiestas que hacen en Colombia		5
Tradición		4
Patrimonio Cultural		3
Folclore		2
OPINIONES	RAZÓN	
Fiesta que no comparte	<ul style="list-style-type: none"> • Aumenta peligro y libertinaje. • No me gusta que sea lo único que identifica a Barranquilla. • Actitud del barranquillero demuestra vulgaridad 	3
Ha perdido esencia como tradición. Algo lamentable	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidad para hacer negocio 	2
No sabe o no responde		1
TOTALES		27

Tabla 3. Tabulación sobre opiniones de carnaval.

Como puede apreciarse las respuestas son muy variadas con respecto a la pregunta ¿Qué es para usted el carnaval?; el 26% equivalente a 7 estudiantes, ven el Carnaval de Barranquilla como un evento de distracción, sin embargo la mayoría lo asocia a fiesta, tradición, folclore y patrimonio cultural; tal como puede apreciarse en la tabulación donde 14 encuestados quienes representan el 52%, se encuentran en este grupo. Lo anterior permite afirmar que estas respuestas son positivas en la medida en que los sujetos reconocen el carnaval como un legado que se trasmite de generación en generación.

En esta misma pregunta hay 3 estudiantes que conforman el 12% que no comparten esta festividad, como puede apreciarse en el cuadro; las respuestas que dan los encuestados para defender su postura están relacionadas con comportamientos del barranquillero asociadas a: “peligro durante la fiesta; actos vulgares, momento aprovechado para hacer negocio y única festividad que identifica al barranquillero ante el mundo.

Dos encuestados quienes representan el 7% consideran que el Carnaval ha perdido su esencia como tradición; lo anterior va de la mano con las afirmaciones del Ministerio de Cultura ya citadas en la página 30 en la que señala como la gran problemática la excesiva comercialización de esta manifestación. La razón que dan estos sujetos es más negativa que positiva, pues consideran que esta festividad “es una oportunidad para hacer negocio” hecho que permite entender

que es más una actividad económica que una actividad cultural. Un estudiante quien representa el 3% no llenó el formato de encuesta; entregándolo vacío y aludiendo que no le interesaba el tema.

PREGUNTA 3. GUSTO POR PARTICIPAR EN EL CARNAVAL DE BARRANQUILLA					
Gusto	N° per.	Razones	N° personas	Manera de participar	N° personas
Si	21	Le gusta, lo disfruta	6	Gozándolo y trabajando	1
		Manifiesta tradición y cultural de la ciudad	6	Bailando en comparsa	3
		Es mejor vivirlo que verlo	1	Asistiendo a fiestas, verbenas populares y desfiles	17
		Admiración	1		
		Forma de salir de la rutina	1		
		No da razones	6		
No	5	Los padres no se lo inculcaron, ni vio en ellos celebrar el carnaval	1		
		Se presentan eventos violentos y desordenados	1		
		Su religión no se lo permite	3		
No sabe o no responde	1		1		
Totales	27		27		

Tabla 4. Tabulación sobre gusto por participar en el carnaval.

Como puede observarse 21 estudiantes, quienes representan la mayoría de la muestra, equivalentes a un 78% manifiestan gustarle participar en el Carnaval de Barranquilla, y las razones para hacerlo, se relacionan sólo con el goce o disfrute; sin embargo, 6 de ellos quienes integran el 23%, reconocen esta festividad como manifestación de tradición y cultura; pero a la hora de mirar su forma de participación puede apreciarse que 17 sujetos equivalentes al 67% lo hacen sólo como espectadores, y sólo 3 personas quienes conforman el 12%, participan como bailarines de una comparsa, (son hacedores).

Por otra parte, entre los encuestados que manifiestan no gustarle participar en el Carnaval de Barranquilla, aunque son un número muy reducido y representan el 19%; cabe destacar a 3 personas de este grupo, quienes conforman el 12% que no lo hacen porque su religión no se lo permite.

Cabe señalar que la inclinación religiosa fue uno de los criteriosos tenidos en cuenta para la selección, toda vez que es en un factor determinante para la participación en el carnaval. Sobre el particular, es necesario indicar que por un lado se encuentran los católicos que reconocen la fuerte presencia religiosa que subyace en esta manifestación cultural, y por el otro, los no católicos quienes lo ven como algo negativo; desconociendo que en el caso de los Carnavales de

América, éstos están entrecruzados con los principios de las religiones de los indígenas, de los negros traídos del África y la de los europeos (españoles, franceses y portugueses) que llegaron a estas tierras. Recordemos que cuando en Europa se afianzó el cristianismo, la iglesia católica declaró como pagano todo aquello que no concordara con sus principios religiosos, determinando con ello que los carnavales tuvieran esta denominación. Sin embargo, su celebración ocurría como una respuesta “preparatoria” para los días de abstinencia que representaba la cuaresma y la semana santa como tal. Así para esta época los banquetes, los bailes, los juegos, los disfraces y la “satisfacción de la carne” o sea los placeres del cuerpo tenían una oportunidad antes del miércoles de ceniza cuando empezaba el recogimiento religioso.

En la actualidad, aunque aun conserva su significado religioso, lo que tal vez ocurre es una especie de ruptura entre la religión y el valor cultural de esta manifestación. Tal vez ello explica porqué religiones diferentes a la católica ven en el carnaval la representación de la pérdida de valores morales o principios religiosos, considerando “pecaminoso y diabólico” el desdoblamiento de la identidad que ocurre en los días de fiesta. De acuerdo con lo anterior, ocurren tres hechos que permiten según los no católicos confirmar los excesos: El culto rendido al cuerpo, como punto de exhibición y desenfreno sexual; el disfraz como herramienta para perder la identidad y dar licencia al comportamiento desmedido y por último, la ruptura de las normas y costumbres que dan cabida a comportamientos grotescos y excesos en la bebida y la comida. Son exactamente estos planteamientos los que inciden en la población encuestada y por ello la inclinación religiosa fue necesario tenerla en cuenta como criterio de selección.

Sin embargo, en la actualidad la iglesia católica si hace una valoración positiva a esta fiesta, sobre el particular Salazar (2007) afirma que “...En el Carnaval, con el colorido estupendo de la música y el baile; en la Cuaresma, con la intensificación de la oración, del dominio de sí, del compartir con los más pobres y necesitados, el auténtico discípulo de Cristo debe vivir ambos momentos con intensidad: disfrutar de la fiesta del Carnaval y disfrutar de la austeridad de las prácticas cuaresmales... el Carnaval no es para pecar sino para expresar un aspecto del gozo que debe llenar la vida de todo ser humano y especialmente del cristiano”.¹

Es preciso anotar que un estudiante entregó la encuesta en blanco por no mostrar interés en los temas a tratar; éste representa el 3% del total de la muestra.

Al cruzar esta información con la pregunta N° 1 de la misma encuesta ¿Qué es para ti el Carnaval? puede notarse que aunque los encuestados reconozcan en definiciones al Carnaval como una festividad autóctona de Barranquilla, asociada a tradición, folclore y cultura; su gusto por participar en él se debe a que lo ven como una actividad de goce y disfrute en la que pueden salir de la rutina.

¹ Entrevista de Juan Giraldo a Rubén Salazar Gómez Arzobispo de Barranquilla realizada el 17 de febrero de 2007. Tomada de la página http://www.unisimonbolivar.edu.co/pastoral/index.php?option=com_content&task=view&id=702&Itemid=240

PREGUNTA S4., 5 y 6 EVENTOS DEL CARNAVAL DE BARRANQUILLA					
Pregunta 4		Pregunta 5			Preg. 6
Eventos que conoce del carnaval de Barranquilla		Evento conoce y gusta	Explicación		Evento gusta/ y disfruta
Nombre del evento	N°. per.	N°. per.	Razones	N°. per.	N°. per.
Batalla de Flores	25	9	Se ven disfraces /artistas de la TV Col.	3	10
			Carrozas llenas de creación	2	
			Representa realidad -burla	1	
			Variedad comparsas reinas disfraces	3	
Gran Parada	20	4	Por lo majestuoso	1	1
			Por las danzas	3	
Guacherna	17	9			5
Lectura del Bando	17	3	Apertura triunfal de fiestas	2	1
			Presentaciones musicales	1	
Desfile de Fantasía	12				1
Festival de Orquestas	10	2	Música Autóctona	2	3
Muerte de Joselito	7				
Coronación de la Reina	7				
Carnaval de los Niños	4				
Desfile Gay	2	1	Llamativo, diferente aceptación gay	1	
Carnaval del Sur	1				
Desfile de la 44	1				
Desfile de la 84	1				
Gran Conquista	1				
Noche de Comparsas	1				
Baile del Hotel El Prado					1
Carnaval del Recuerdo					1
No sabe o no responde	1			5	5
Ninguno me llama la atención más que otro				3	2

Tabla 5. Tabulación sobre eventos que conoce v le gustan del Carnaval.

En el anterior cuadro titulado Eventos del Carnaval de Barranquilla se relacionan las respuestas de las preguntas 4,5 y 6 las cuales hacen referencia a:

4¿Qué eventos del Carnaval conoces?

5. De los eventos que conoces ¿Cuáles te gustan más? Explícalos

6. De los eventos del Carnaval de Barranquilla que te gustan, cuál disfrutas más

Como puede apreciarse el evento más conocido por 25 encuestados, casi su totalidad, equivalentes al 93% es La Batalla de Flores; todo ello teniendo en cuenta que un encuestado no llenó el formato por no estar de acuerdo con el tema; de este grupo, 9 el 33% consideran que es el que más le gusta por las siguientes razones: porque “en él conocen disfraces y artistas de la televisión colombiana; encuentran carrozas llenas de creación y trabajo humano y una gran variedad de comparsas, reinas y disfraces”. Al comparar el resultado de eventos

conocidos con eventos que más les gusta, se encontró que en ambos casos Batalla de Flores sigue siendo la dada por el mayor número de personas. Las respuestas dadas por los encuestados evidencian que aunque valoran positivamente este desfile, no hay un reconocimiento del papel que tiene la Batalla de Flores como el evento central que hace la apertura a los cuatro días de la fiesta. Sobre esto último Rey (1992) señala que “en Barranquilla y otras ciudades se da inicio a las carnestolendas con la denominada “Batalla de Flores”. Con este acto masivo arranca el Carnaval... y con él se da el campanazo de que todos han entrado en fiesta y que por lo tanto lo normal no existe.” (p.90).

Otro evento conocido por una gran cantidad de encuestados es La Gran Parada, representados en 20 personas equivalentes al 74%; pero de éstos sólo 4 sujetos quienes son él 15%, consideran que es el que más le gusta y paradójicamente sólo uno de ellos que hace parte del 3% considera que es el que más disfruta. La explicación dada por los cuatro sujetos del porqué gustan de este evento son: Por las danzas el 12% equivalente a 3 personas; por lo majestuoso el 3% representado en una persona. Estas respuestas permiten entender que los encuestados reconocen de manera aislada dos aspectos relacionados con el desfile, pero desconocen otros elementos del mismo tales como la creatividad e imaginación del costeño y el peso cultural que tiene ya que en él participan grupos de danzas y comparsas autóctonos y en los cuales se centra la tradición. Además se premia a los mejores con un Congo de Oro.

Siguiendo el orden de porcentajes de eventos más conocidos en el Carnaval de Barranquilla se encuentran La Guacherna y La Lectura del Bando; los cuales son señalados por 17 personas cada uno, representados en 63%. En el caso de los primeros 9 sujetos quienes conforman el 33% consideran que es el evento que más le gusta; pero sólo 5 de ellos, quienes hacen parte del 19% afirman que es el que más disfrutan. En cuanto a la Lectura del Bando, 3 sujetos, quienes son el 12% opinan que es el evento que más les gusta, dando las siguientes razones: “Es la apertura triunfal de las fiestas y en él hay presentaciones musicales; sin embargo es contradictorio en estas respuestas que sólo una persona, quien hace parte del 3%, es la que realmente disfruta del evento. En estas respuestas como en las anteriores, lo que se evidencia es el desconocimiento de los encuestados sobre el valor y significado que tienen los eventos del carnaval. La Guacherna es definida por Rey (1992) como “un acto masivo donde el objeto fundamental es mostrar las danzas, los disfraces, cumbiambas y agrupaciones musicales que participan del festín;... El hecho es que el viernes de la semana antes de iniciarse, se siente en las horas de la noche la música y los danzarines acompañados por la Reina Central; todo el mundo entra en la “onda del Carnaval, y todo lo que se hace o se deja de hacer está en relación con la fiesta.” (p.88).

Entre los eventos conocidos por menos de la mitad de los encuestados se encuentran los siguientes:

Desfile de Fantasía, el cual es visto por 12 personas quienes conforman el 44%, pero sólo una de ellas, representada en el 3% disfruta de él.

Festival de Orquestas, programa conocido por 10 personas quienes constituyen el 37% de los cuales 2 sujetos el 7%, consideran que es el que más les gusta y la razón que dan es que en él “se presenta música autóctona”. Además 3 personas, el 12% afirman que este evento es el que más les gusta.

Muerte de Joselito y Coronación de la Reina, eventos conocidos por sólo 7 personas quienes reflejan el 26%; pero ningún encuestado manifiesta gustarle o disfrutar de éstos.

Carnaval de los Niños, programa señalado sólo por 4 personas equivalentes al 15%; pero ningún encuestado manifiesta gustarle o disfrutar este evento.

Desfile Gay, evento conocido por 2 personas quienes hacen parte del 7%; de las cuales una, quien refleja el 3% manifiesta que le gusta por ser un acontecimiento llamativo, diferente y por la aceptación a los gay; sin embargo, ninguna de estas personas manifiesta que este evento sea el que más disfrutan.

De los siguientes eventos: Carnaval del Sur, Desfile de la 44, Desfile de la 84, Gran Conquista y Noche de Comparsas sólo 1 persona en cada uno de ellos, quien hace parte del 3% manifiesta conocerlo; pero no es el evento que más disfruta ni el que le gusta.

Con relación a los eventos: Baile del Hotel El Prado y Carnaval del Recuerdo 1 encuestado en cada uno de ellos representados en el 3% del total de la población, afirmaron que estos programas son los que más disfrutaban.

Por otra parte, 5 encuestados quienes son el 19% manifestaron no saber que evento es el que más disfrutan y 2 sujetos quienes conforman el 7% afirmaron que ninguno le llamaba la atención más que el otro.

Sobre estas respuestas cabe señalar que los eventos son desconocidos en su mayoría por los encuestados, por lo que les resultó difícil dar cuenta de ellos e incluirlos dentro de sus preferencias.

En el anterior análisis puede apreciarse cómo a los encuestados los eventos que más les gustan no son necesariamente los que más disfrutan, además de no conocer en su mayoría los eventos básicos del Carnaval de Barranquilla; los que los logran conocer tampoco disfrutan de éstos. Las explicaciones dadas sobre los gustos por los eventos son superfluas y no tienen nada que ver con los aspectos culturales y de tradición. Estas respuestas muestran la necesidad de trabajar desde lo pedagógico, nuestra cultura, y dentro de ella, el Carnaval de Barranquilla.

PREGUNTA 7 RITMOS AUTÓCTONOS DEL CARNAVAL DE BARRANQUILLA	
Ritmos	Número de personas
Garabato	25
Cumbia	23
Puya	21
Congo	17
Fandango	10
Porro	5
Champeta	0
Vallenato	0
Rock	0
Merengue	0
Reggaeton	0
Salsa	0
No sabe o no responde	1

Tabla 6. Tabulación sobre ritmos autóctonos del Carnaval.

En esta pregunta los encuestados podían señalar con una **X** todos los ritmos que consideraran autóctonos del Carnaval de Barranquilla; y como puede apreciarse la mayoría de ellos consideró al Garabato, La Puya y La Cumbia como ritmos autóctonos y aunque es acertada esta consideración, el Garabato, que tiene el mayor porcentaje equivalente a 93% representado por 25 personas, es reconocido más como una danza que como ritmo que va acompañada de un disfraz que es el del “Garabatero”.

El Congo es señalado por 17 personas que representan el 63% como un ritmo autóctono, lo cual es acertado, además es el nombre de una danza de baile guerrero que va acompañada de un disfraz muy colorido llamado el del “Congo”. El fandango por su parte es reconocido sólo por un 37% como un ritmo, al igual que el Porro que sólo es identificado por un 19%. Un estudiante quien representa el 3% no llenó el formato de encuesta; entregándolo vacío y aludiendo que no le interesaba el tema. Siendo así, puede apreciarse que la población presenta dificultades en diferenciar un ritmo de una danza; no logrando de esta forma establecer cuáles son los ritmos autóctonos del Carnaval de Barranquilla.

PREGUNTA 8. DEFINICIÓN DE DANZA		
Respuestas		
Categorías	Opinión	Número de personas
Baile	Grupo que baila al compás, con movimientos artísticos ordenados y determinados ritmos.	7
	Baile simbólico de determinada comunidad.	1
	Baile folclórico que se expone en el carnaval.	2
	Baile que se realiza con un motivo. Alguna celebración.	1
Expresión	Expresión lingüística y cultural que se manifiesta a través del lenguaje corporal.	1
	Medio de expresión artístico, corporal y gestual del cual se valen grupos de personas para mostrar un ritmo musical determinado.	1
	Forma de expresión, manera como participantes ven el mundo y se relacionan con él.	1
Ritmo	Ritmo autóctono del carnaval.	1
	Ritmo folclórico propio de una región.	1
Ritual	Ritual que viene del pasado por africanos.	1
No sabe o no responde		10
Totales		27

Tabla 7. Tabulación sobre definiciones de danza.

Al comparar las respuestas dadas a la pregunta 8 sobre ¿Qué es una danza?; éstas se pudieron agrupar en cinco categorías básicas a saber: Baile, expresión, ritmo, ritual y no respondió.

La mayoría de la población equivalente a 11 personas que representan el 41% considera que la danza es un baile; pero a su vez, las respuestas dadas se pudieron subdividir en subcategorías y tenemos que 7 de estas personas quienes a su vez son la mayor parte de esta agrupación la definen como: “Grupo que baila al compás, con movimientos artísticos ordenados y determinados ritmos”; las cuatro personas restantes consideran que la danza es un baile que se realiza en un momento específico y sólo 2 de ellos consideran que ese momento es el Carnaval de Barranquilla.

La siguiente categoría agrupada es la de danza como expresión; en la que se ubicaron 3 estudiantes quienes representan el 12%, y cada uno de ellos da una razón diferente: uno afirma que la danza es una expresión artística, otro la muestra como una expresión cultural y lingüística; mientras que una última persona afirma que es una forma de ver el mundo y relacionarse con él.

Sólo dos personas equivalentes al 8% ubicaron la danza como un ritmo; quedando sus razones asociadas al folclore, puesto que una considera que es autóctono del carnaval y la otra que es el ritmo propio de una región. Esta definición totalizante de asociar la danza sólo al ritmo es inadecuada puesto que éste es sólo uno de sus elementos constitutivos.

Una persona equivalente al 3% erróneamente lo define como un ritual que viene de los antepasados africanos. Por otra parte es bien importante señalar que 10 personas que son un grupo numeroso y representan el 37% de la población encuestada no respondieron a esta pregunta; 1 porque no les interesaba el tema en general y las otras 9 por no saber definir que es una danza.

Al analizar las respuestas dadas se aprecia que la mayoría del grupo que respondió la pregunta y definió la danza como un baile y una manifestación cultural y artística dio una noción acertada de lo que se entiende por este tema; observando que sus razones se ubican dentro de la concepción de danza clásica específicamente la de Carácter que según Ossona (1985) "...es un término genérico aplicado a las danzas inspiradas en bailes tradicionales y a los bailes en que se imitan los movimientos propios de una clase de personas o de alguna profesión u oficio" (p.50).

PREGUNTA 9. DEFINICIÓN DE COMPARSA	
Definición	N° de personas
Grupo de personas que se reúnen cada año para organizar un baile característico del carnaval	5
Grupo de personas que representa un baile. Tienen su propio ritmo y vestuario que los identifica	4
Grupo que realiza baile o danza en forma coordinada	3
Grupo que se organiza para participar en eventos del carnaval	2
Grupo de personas que bailan un determinado tipo de danza	1
Grupo folclórico que no tiene ritmo musical definido	1
Grupo que baila música distinta a la autóctona	1
No sabe o no responde	10
Totales	27

Tabla 8. Tabulación sobre definiciones de comparsa.

Al observar en el cuadro anterior las respuestas dadas por la población de estudio a la pregunta ¿Qué es una comparsa? se aprecia que estas son muy variadas, pero las 17 personas que representan el 63% llegan a definir la comparsa como un grupo que tiene diversas formas de mostrarse; en la que incorporan disfraces, música, bailes típicos o autóctonos y otras influencias rítmicas o de otros países. Sin embargo es importante anotar que de este grupo: 7 encuestados que representan el 26%, asocian la comparsa a un baile con el que se participa en el Carnaval de Barranquilla.

De las 10 personas que no respondieron y que representan el 37% de la población encuestada; una no lo hizo porque no le interesaba el tema en general y las otras 9 por no saber definir que es una comparsa.

PREGUNTA 10. DEFINICIÓN DE CUMBIAMBA	
Definición	Número de personas
Grupo que baila cumbia	14
Grupo de música folclórica de la costa; utiliza instrumentos tales como: tambora, llamador, flauta de millo.	5
Danza que baila cumbia	3
Ritmo tocado con diversos instrumentos	1
No sabe o no responde	4
Totales	27

Tabla 9. Tabulación sobre definiciones de cumbiamba.

Dentro de la encuesta, la pregunta 10 se utilizó para observar si el grupo de estudio realizaba alguna diferencia o formulaba alguna pregunta sobre las distinciones entre cumbia y cumbiamba, lo que nunca ocurrió. El hecho de que existan respuestas tan variadas sobre este tema, reafirma el pobre conocimiento de los encuestados sobre aspectos esenciales relacionados con el Carnaval. Todo ello teniendo en cuenta que existen discrepancias notorias entre las respuestas. En esencia la cumbiamba es el espacio escénico en el que se reúne la gente para bailar cumbia; mientras que la cumbia es un ritmo musical en la medida que se relacionada con una medida o patrón específico y danza, ya que tiene planimetría, parafernalia y vestuario propio.

Las respuestas dadas tienden a encontrarse más en las concepciones que hay sobre la cumbia con algunas diferencias; como son los casos de los 5 encuestados que representan el 19% y que respondieron que “la cumbiamba es un grupo de música” o el de 3 encuestados que conforman el 12% quienes la definen como “una danza” cuando en realidad no lo es.

Entre las otras definiciones que encajan más con la idea de cumbia que con la de cumbiamba encontramos: 14 personas que conforman el 52% de la población y que opinan que es un grupo que baila cumbia y 1 persona que representa el 3% la define como un ritmo tocado con diversos instrumentos. De los 4 estudiantes que no respondieron a la pregunta y quienes caracterizan el 5%, 3 de ellos no lo hicieron por no saber la noción de lo que es una cumbiamba y uno no llenó el formato de encuesta entregándolo vacío.

PREGUNTA 11. DEFINICIÓN DE LETANIA		
Categorías	Definición	Nº pers.
Canto	Canto rítmico, satírico, burlesco que cuenta sucesos importantes de la sociedad.	12
Verso	Verso que toma como base ciertas personas del país.	1
	Conjunto de versos que cuentan algo.	4
	Versos jocosos que resaltan la situación acontecida en el país.	2
Décima	Décimas que tratan sobre temas específicos.	1
Discurso	Discurso escrito en lenguaje popular que expresa diversas temáticas de la realidad.	1
	Discurso poético que expresa la realidad, a través de burlas.	1
otras	Expresión oral literaria de la que se valen grupos de personas para aludir temas controversiales y en ocasiones vulgares.	1
	Construcción textual escrita de literatura popular que hace parte de la tradición oral del pueblo barranquillero. De uso carnavalero.	1
No sabe o no responde		3
Totales		27

Tabla 10. Tabulación sobre definiciones de letanía.

En la pregunta 11, la cual interroga por saber ¿Qué es una letanía?; sus respuestas se agruparon y organizaron por afinidad en las siguientes categorías: canto, verso, décima, discurso, otras, no sabe o no responde.

De las respuestas dadas sólo las asociadas con canto, verso y las organizadas dentro de la categoría Otras reflejan una noción aproximada de lo que es la letanía; encontrándose la mayoría de los encuestados en este grupo, los cuales se discriminaron así: 12 personas equivalentes al 45% consideran que las letanías son cantos rítmicos, satíricos y burlescos que cuenta sucesos importantes de la sociedad; mientras que 7 quienes representan el 26% consideran que “es un verso”; pero con algunas variedades no contradictorias tal como se puede apreciar: 4 equivalentes al 15% del total de la población, lo relacionan con un conjunto de versos que cuentan algo; 2 sujetos que constituyen el 7% lo definen como versos jocosos que resaltan la situación acontecida en el país; 1 quien corresponde al 3%, afirma que es un verso que toma como base a ciertas personas del país; 1 sujeto considera que “es una expresión oral literaria de la que se valen grupos de personas para aludir temas controversiales y en ocasiones vulgares”. y otra persona que afirma que la letanía es “una construcción textual escrita de literatura popular que hace parte de la tradición oral del pueblo barranquillero. De uso carnavalero”.

En cuanto a las respuestas que no se aproximan al concepto de letanía encontramos las relacionadas con: décimas y discurso escrito.; opiniones que son dadas por 2 personas quienes representan el 7% del total de la población. Los errores se presentan al confundir la definición de letanía con décima, ya que la primera es un conjunto de estrofas con cuatro versos que riman, en los cuales se

hacen cuestionamientos de tipo político y social, posee una estrofa introductoria denomina rezo y otra que se usa como coro; su origen se relaciona con aspectos religiosos, pues los versos se organizaban como rogativas y súplicas, haciendo una parodia a la misa que se oficiaba en latín.

Por su parte la décima “es una composición poética literaria popular, reflejo criollo de los romances de tradición española y en la que, en versos, se expresan sentimientos, pensamientos o vivencias. Su lenguaje es el de uso cotidiano. También llamada Espinela (por el español Vicente Espinel), son diez versos octosílabos de **arte menor** (Composiciones en versos de dos a ocho sílabas) que se rigen por la siguiente rima: **abbaaccddc**, es decir que finalizan cada dos versos de igual forma (pareados)”.*

...en cuanto a la segunda respuesta errada, cabe decir que si bien es cierto la elaboración de las letanías necesita de la escritura, ya que el letaniero** las escribe, éstas se hacen con el fin de ser leídas en voz alta a un público, y en el tercer caso, aunque se ubican dentro de la tradición oral, la pregunta indagaba por una definición y no por aspectos de tipo literario.

De los 3 estudiantes que no respondieron a la pregunta, quienes caracterizan el 12 %; dos de ellos no lo hicieron por no saber la definición de lo qué es una letanía y uno no llenó el formato de encuesta, entregándolo vacío.

PREGUNTA 12. DEFINICIÓN DE DISFRAZ	
Definición	Nº de personas
Traje típico que muestra crítica y burla de personajes famosos, animales y temas de actualidad.	12
Traje que hace referencia a algún animal.	5
Vestido que utiliza una persona para cubrir su identidad, dar a conocer otra o llamar la atención.	3
Composición de ingenio.	1
Vestuario que se colocan los participantes de una comparsa y/o grupo folclórico.	2
No sabe o no responde.	4
Totales.	27

Tabla 11. Tabulación sobre definiciones de disfraz.

No puede decirse qué cuando se pregunta qué es un disfraz, las respuestas dadas estén incorrectas o herradas, por el contrario; las investigadoras consideran que todas se complementan para formar una sola definición de lo que es un disfraz; la que se muestra como un vestuario lleno de ingenio y creatividad que algunas veces representa personajes auténticos del Carnaval de Barranquilla o animales, y en otras, a personajes famosos o de farándula; en algunos casos los disfraces

* Tomado de los Talleres de Lenguaje. Convenio Computadores Para Educar –Universidad del Atlántico. 2004. Elaborado por Irina Rivero Berdugo.

** Letaniero: M. término utilizado para designar a las personas que elaboran y dicen letanías.

representan crítica, en otras instancias burla, pudiendo trabajar cualquier tema; incluso los de actualidad.

Las respuestas detalladas pueden apreciarse a continuación:

12 encuestados que representan el 44% afirman que el disfraz es un traje típico que muestra crítica y burla de personajes famosos, animales y temas de actualidad; 5 que hacen parte del 19% del total de la población, dicen que son trajes que hacen referencia a algún animal. Como puede observarse esta respuesta no mira las otras perspectivas que tiene el disfraz y se queda sólo con el disfraz de los animales; 3 sujetos quienes corresponden al 12% lo asocian con un vestido que utiliza una persona para cubrir su identidad, dar a conocer otra o llamar la atención; 2 quienes conforman el 7% expresan que es un vestuario que se colocan los participantes de una comparsa y/o grupo folclórico y por último 1 estudiante quien constituye el 3% opina que el disfraz es una composición de ingenio.

De los 4 estudiantes que no respondieron a la pregunta y que corresponden al 15%; 3 de ellos no lo hicieron por no tener la noción de lo qué es un disfraz y uno no llenó el formato de encuesta, entregándolo vacío.

PREGUNTA 13. PAPEL QUE CUMPLE LA REINA EN LAS FIESTAS DEL CARNAVAL	
Papel	Número de personas
Promociona e incentiva el carnaval, organiza los carnavales e invita a la gente a participar	18
Es la mayor autoridad del carnaval	1
Dar apertura y ser Anfitriona, embajadora de las fiestas a nivel nacional e internacional	1
Encargada de representar la cultura	1
Disfruta , baila y comparte diferentes eventos	1
Inicia y finaliza las fiestas	1
capitana alegre escogida por el pueblo	1
Preside eventos y alegra el pueblo	1
No sabe o no responde	2
Totales	27

Tabla 12. Tabulación sobre el papel de la reina en el Carnaval de Barranquilla.

PREGUNTA 15. PAPEL DE JOSELITO CARNAVAL		
Respuestas		
Categorías	Opinión	N° de personas
Inicio y fin de las fiestas	Representa inicio y final del carnaval.	10
	Representación y personificación de la muerte del carnaval.	3
	Rey del carnaval muere el martes de carnaval.	1
	Todos los que vivimos las fiestas y nos despedimos de ella.	1
	Hombre que disfrutaba el carnaval y muere al cuarto día.	1
Personaje	Personaje del carnaval.	7
Símbolo	Símbolo del carnaval.	1
No sabe o no responde		3
Totales		27

Tabla 13. Tabulación sobre el papel de Joselito Carnaval.

Las preguntas 13 y 15 se analizan en conjunto por ser complementarias.

La pregunta 13 se formuló de la siguiente manera. ¿Qué papel cumple la reina en las fiestas del Carnaval? como puede apreciarse en la tabulación, la gran mayoría de encuestados da respuestas acertadas; es así como se encuentra que 24 estudiantes quienes representan el 89% dicen que la reina promociona, incentiva, organiza e invita a la gente a participar en el Carnaval, 1 sujeto que hace parte del 3% afirma que es la mayor autoridad del Carnaval; otra persona quien conforma el 3% expresa que hace la apertura y es la anfitriona, embajadora de las fiestas a nivel nacional e internacional; otro encuestado quien representa el 3% explica que es la encargada de representar la cultura; otras 2 quienes son el 7% piensan que es quien disfruta, baila y comparte diferentes eventos presidiéndolos y alegrando al pueblo y otra persona quien también representa el 3%, afirma que la reina es quien inicia y finaliza las fiestas.

Esta última respuesta es enlazada con el papel de “Joselito Carnaval” indagado en la pregunta 14 todo ello teniendo en cuenta que desde la antigüedad los romanos y babilonios nombraban a un rey de burlas, el cual era un esclavo que mandaba durante las fiestas pero al finalizar éstas era asesinado; de allí que estas fiestas estuvieran relacionadas con sacrificios humanos. Al respecto Rey (1992) afirma que con el nombramiento de la Reina del Carnaval y las Reinas Populares, los barranquilleros están nombrando a su reina o reinas de burlas o mofas. Su “reinado” como su “Palacio Real”, forman parte de todo ese juego organizado, ya no era para morir físicamente al final de la fiesta, sino para morir al final de su mandato. Su muerte física, a diferencia de lo practicado por los babilonios o romanos, ha sido remplazada por un muñeco, elemento introducido por los españoles, y traído a nuestro continente, el cual se entierra al final de la fiesta. Por

eso afirmamos que el 20 de enero -o cualquier fiesta actualmente- nace con la Reina Joselito carnaval, que es ella misma. Para todos los carnavales y para cada barrio existe una diferente” (p.54).

En el caso del Carnaval de Barranquilla, Joselito no renace en la reina por ser reina, sino en todos los que viven y disfrutan de las fiestas. Se le atribuyen a él además comportamientos propios de un dios, como son la risa, la burla, el juego, el disfrute, la desinhibición. Lo que quiere decir que Joselito nace y muere dentro de cada uno de nosotros y retorna en cada carnaval.

Se refleja una respuesta errada que muestra una opinión distorsionada sobre el papel de la reina en las fiestas del Carnaval, como es el caso de 1 persona que representa el 3%, quien dice que la reina es una capitana alegre escogida por el pueblo; cuando en realidad es que la opinión popular no se tiene en cuenta; se desconocen los criterios para su elección pero en él se combinan intereses económicos, sociales y políticos; no es el pueblo quien la elige sino la Fundación Carnaval de Barranquilla dentro de un grupo selecto de jóvenes pertenecientes a la clase élite de la ciudad, su nombramiento es oficializado por el alcalde de turno mediante decreto.

Es de anotar que 2 de los encuestados quienes forman parte del 7% no respondieron la pregunta; 1 por no saber la respuesta; y otro porque no le llamó la atención llenar el formato desde el momento inicial de su aplicación.

Al analizar las respuestas dadas a la pregunta 15 ¿Quién es Joselito Carnaval? encontramos que no hay una respuesta completa, pero en su mayoría todas se complementan; es por ello que en su análisis encontramos cuatro categorías: inicio y fin de las fiestas, personaje, símbolo y no sabe. Tales son los casos de: 10 personas correspondiente al 37% afirman que Joselito representa el inicio y final del Carnaval; o de 3 sujetos que hacen parte del 12% dicen que es la representación y personificación de la muerte del Carnaval; por su parte 7 estudiantes que son el 26% expresan que Joselito es un personaje del Carnaval; 1 persona que hace parte del 3% piensa que es símbolo del carnaval; otra que también hace parte del 3% opina que es un hombre que disfruta el Carnaval y muere al cuarto día, y por último, un encuestado que también conforma el 3% utiliza una figura retórica* para definir a Joselito y la expresa así: Somos todos los que vivimos las fiestas y nos despedimos de ella. En cada región de América y el Caribe existen formas de representar a quien dirige o manda en la fiesta; en el caso del Carnaval de Barranquilla es Joselito Carnaval.

Como puede observarse, de las respuestas dadas sólo una no se relaciona con lo que es Joselito y es el considerar que es el Rey del Carnaval cuando en realidad es representado por la Reina del Carnaval.

* Por figura retórica se entiende sustitución de significado habitual de una palabra o expresión original por otro.

De los 3 estudiantes que no respondieron a la pregunta y quienes caracterizan el 12%; 2 de ellos no lo hicieron por no saber quién es el personaje de Joselito Carnaval y 1 no llenó el formato de encuesta; entregándolo vacío.

PREGUNTA 14. PAPEL QUE CUMPLE EL REY MOMO EN LAS FIESTAS DEL CARNAVAL	
Papel	N° de personas
Acompaña a la reina.	11
Símbolo de tradición y toma de decisiones.	1
Lidera las fiestas en compañía de la reina.	1
Muestra la cultura.	1
Organiza, motiva y promueve las fiestas del carnaval de la 44.	1
Un disfraz que representa el carnaval.	1
Preside el desfile de la 17. el carnaval nace y muere con él.	1
No sabe o no responde.	10
Totales	27

Tabla 14. Tabulación sobre el papel del Rey Momo en el Carnaval.

La pregunta 14 examina el papel que cumple el Rey Momo en las festividades del Carnaval de Barranquilla, en ellas puede tomarse como respuestas no acertadas la opinión de que el Rey Momo acompaña a la reina. Es necesario aclarar que Momo es dios con carácter dual, es el dios que se involucra entre hacedores, asistentes y participantes. En la actualidad, además de personificar al espíritu burlesco del carnaval, es el que representa la tradición. Por ello su elección se hace entre los hacedores, que son quienes en este momento poseen el saber sobre las manifestaciones culturales. Es de anotar que esta respuesta es dada por la mayoría de los que respondieron a la pregunta, los que representan el 41%.

En las respuestas minoritarias también se muestran algunas ideas erradas dadas cada una por una persona diferente. Como el afirmar que el Rey Momo es un disfraz que representa el carnaval o que organiza, motiva y promueve las fiestas del carnaval de la 44; o que es símbolo de toma de decisiones, cuando en realidad él no toma decisiones; o que el carnaval nace y muere con él.

Lo que se observa en las respuestas dadas, es que en ningún caso se reconoce el carácter mítico del dios y su incidencia como “un ser” que vive dentro de cada participante del carnaval.

En estas respuestas minoritarias encontramos dos respuestas acertadas cada una dada por una persona por lo que representan el 3% y ellas son: que el Rey Momo preside el desfile de la 17; que muestra la cultura y que es símbolo de tradición; esta última respuesta es sólo validada en este aspecto porque si se mira la tabla de tabulación de las respuestas puede notarse que la misma persona afirma que el Rey Momo es símbolo de toma de decisiones.

Por otra parte, es bien importante señalar que 10 personas que son un grupo numeroso y representan el 37% de la población encuestada no respondieron a esta pregunta; 1 porque no le interesaba el tema en general, y las otras 9, por no

saber cuál es el papel que desempeñaba el Rey Momo en las festividades del Carnaval de Barranquilla.

PREGUNTA 16. TEMA QUE LE GUSTARÍA LEER SI TUVIERA LA OPORTUNIDAD DE LEER UN LIBRO SOBRE CARNAVAL	
Temas	N° de personas
Origen y desarrollo del carnaval a través de los años.	11
Comparsas y danzas tradicionales.	6
Música del carnaval.	4
Disfraces del carnaval.	4
Diferentes eventos del carnaval.	2
Totales	27

Tabla 15. Tabulación sobre temas de lectura del Carnaval.

Ante la instrucción Marca con una X, si tuvieras la oportunidad de leer un libro sobre el Carnaval de Barranquilla qué temas te gustaría encontrar; los estudiantes en su mayoría respondieron en un 41% equivalente a 11 de ellos; que desearían leer sobre origen y desarrollo del Carnaval a través de los años; mientras que 6 quienes representan el 23% consideran que les gustaría leer sobre comparsas y danzas tradicionales.

Por su parte 4 personas, quienes conforman el 15%, leerían sobre música del carnaval; otro 15% se documentaría sobre el tema de disfraces del carnaval y sólo un 7% del cual hacen parte dos sujetos; se documentaría sobre diferentes eventos del carnaval.

PREGUNTA 17 HISTORIAS CONTADAS SOBRE ANTIGUOS CARNAVALES		
Opiniones	Historias	N° de per.
Si	Los carnavales de antes eran más típicos.	8
	Los carnavales de épocas anteriores eran más bonitos y alegres.	
	Los carnavales de épocas anteriores se celebraban en la 44 y sólo había dos días de desfile.	
	Orígenes y eventos del carnaval.	
	La vara santa en la que chocaban a los que no se disfrazaban.	
	Historia de la cumbia.	
	Los carnavales de antes eran menos desordenados y más acordes con la cultura.	
	En los carnavales de antes no había división de eventos como ahora.	
No		14
No sabe o no responde		5
Totales		27

Tabla 16. Tabulación sobre conocimiento de historias del Carnaval.

Cómo puede apreciarse en la tabulación a la pregunta la gran mayoría se encuentra dentro de las categorías no le han contado historias o no responde; lo que indica que esto no ha ocurrido. Es así como 14 personas, quienes son el 52% afirman que no le han contado historias; y otro 19% que representa 5 personas no respondió; de este último grupo una persona no llenó la encuesta en su totalidad.

Los que respondieron que sí les habían contado historias hacen parte del 30% y son 8 personas en su totalidad; entre las historias que les han contado se encuentran los siguientes tópicos:

- Los carnavales de antes eran más típicos.
- Los carnavales de épocas anteriores eran más bonitos y alegres.
- Los carnavales de épocas anteriores se celebraban en la 44 y sólo había dos días de desfile.
- Los carnavales de antes eran menos desordenados y más acordes con la cultura.
- Orígenes y eventos del carnaval.
- En los carnavales de antes no había división de eventos como ahora.
- Historia de la cumbia.
- La vara santa en la que chocaban a los que no se disfrazaban.

2.2.2 Análisis del factor relacionado con conocimiento y uso de las Tecnologías de Información y Comunicación. (TIC). Las preguntas que se analizarán a continuación no corresponden a una respuesta por cada encuestado; sino que por el contrario se dio la posibilidad de escoger entre varias respuestas; algunas, todas o ninguna de ellas, de acuerdo al dominio que sobre las TIC tenía el estudiante.

PREGUNTA 18. TIC UTILIZADAS	No. de per.
Cámara fotográfica	18
Video grabadora	7
Grabadora de periodista	21
Televisión	24
Radio	22
Prensa	13
DVD	17
Videobeam	3
Proyector de opacos	2
Proyector de acetatos	18
No sabe o no responde	1

Tabla 17. Tabulación sobre las TIC que utiliza.

Ante la instrucción Marque con una X ¿Cuál de las siguientes TIC ha utilizado? La mayoría de los estudiantes manifestó utilizar televisión en un 89%; radio en un 81%; Grabadora de periodista en un 78%; proyector de acetatos y Cámara fotográfica en un 67 % y DVD en un 63%.

Por otra parte, una minoría expresó manejar los siguientes artefactos: Video grabadora en un 26%; Videobeam en un 11%; y proyector de opacos en un 7%.

Un estudiante que representa el 3% no llenó el formato de la encuesta desde un comienzo, por no llamarle la atención la temática tratada.

De los resultados obtenidos de ésta pregunta puede observarse que existe un mayor uso de aquellas tecnologías relacionadas con el entretenimiento que con lo pedagógico, y en las de mayor manejo en lo referente a lo académico no son tecnología de punta, como el caso del proyector de acetatos.

En la siguiente figura puede apreciarse el promedio de TIC utilizado; con porcentajes, pero de una forma esquemática.

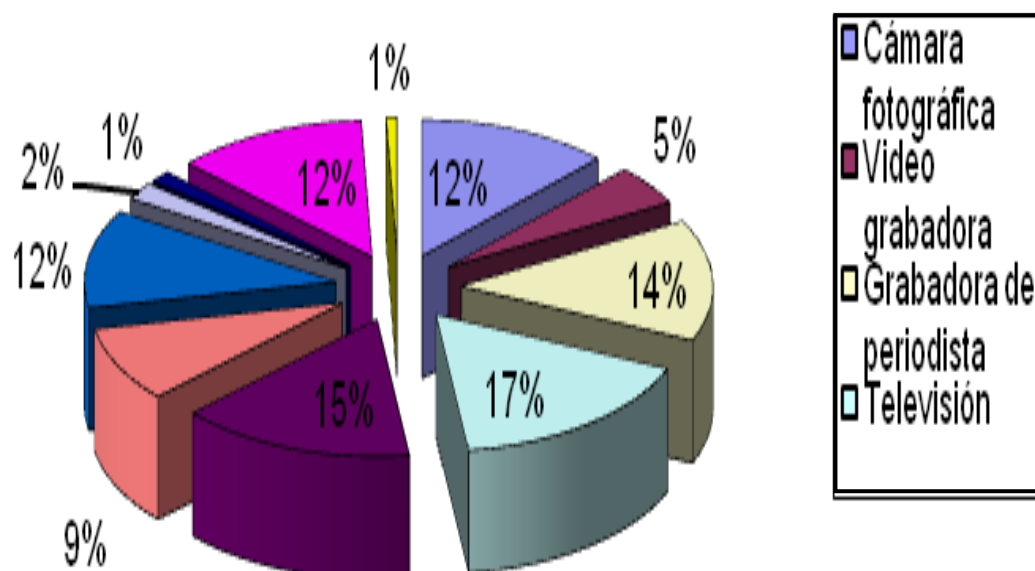


Figura 5. Porcentaje de las TIC utilizadas.

PREGUNTA 19: RECURSO INFORMÁTICO UTILIZADO	Número de personas
Windows	24
Word	22
Excel	17
PowerPoint	19
Reproductores de audio	7
Reproductor de video	7
Software de fotografía	3
Software de edición	1
Software de ilustración	0
No sabe o no responde	1

Tabla 18. Tabulación sobre el uso de recursos informáticos.

Ante la instrucción marque con una X los recursos informáticos que conoce; la mayoría de estudiantes, más no su totalidad, afirmó estar al tanto del sistema operativo Windows en un 89% que representa a 24 personas; así mismo un grupo mayoritario expresó saber acerca de los programas de office como Word, Excel y PowerPoint en la siguiente escala:

- Word en un 81% equivalente a 22 personas
- Excel en un 63% representado en 17 personas
- PowerPoint en un 70% del cual hacen parte 19 personas

Los recursos informáticos menos utilizados por los estudiantes encuestados corresponden a: Reproductores de audio y Reproductor de video en un 26% cada una; con una equivalencia de 7 personas en su uso; el software de fotografía sólo es utilizado por 3 personas quienes representan el 11% de la población estudiada y por último el software de edición que sólo es empleado por una persona quien corresponde al 3%.

Ningún sujeto encuestado manifestó conocer el Software de ilustración y una encuesta no fue llenada desde el comienzo por no interesarle la temática al encuestado.

Con lo anterior, se evidencia que los encuestados tienen mayor conocimiento sobre los programas más comercializados, relacionados con procesadores de texto, hojas de cálculo y programas de presentación, además que trabajen bajo el ambiente Windows, pero la mayoría no posee mucho conocimiento en otro tipo de programas.

En la siguiente figura pueden apreciarse las proporciones de los Recursos Informáticos utilizados.

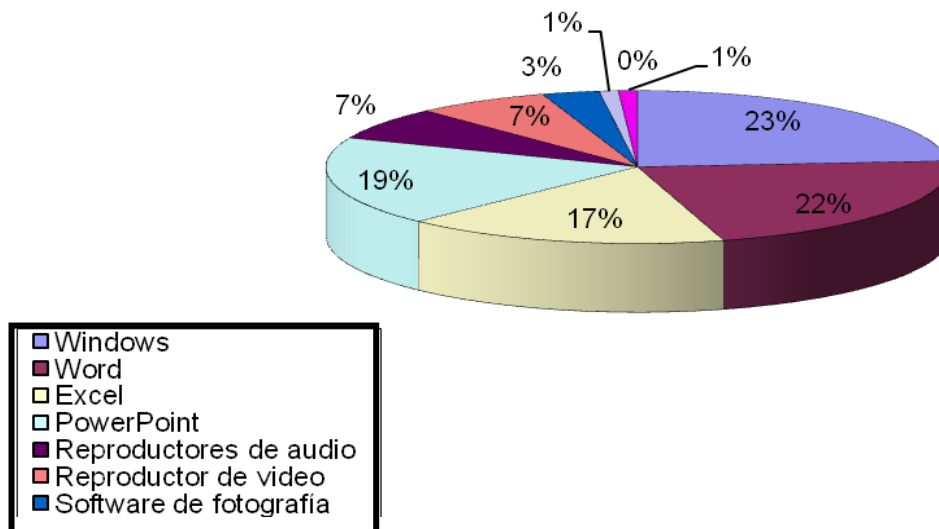


Figura 6. Porcentaje del uso de recursos informáticos.

PREGUNTA 20:HERRAMIENTAS DE INTERNET	N° de per.
Chat	18
Motores de Búsqueda	16
Foros	4
Traductores en línea	5
Sitios Web	7
Diccionarios en línea	2
Enciclopedias virtuales	0
No sabe o no responde	1

Tabla 19. Tabulación sobre el uso de herramientas de Internet.

La pregunta 20 hacía referencia a marcar con una X dentro de un listado las herramientas de Internet que conocía; a lo que la mayoría de los estudiantes centraron sus respuestas en el Chat en un 67% que representa a 18 encuestados y los Motores de Búsqueda en un 59% equivalente a 16 personas.

Las herramientas de Internet menos conocidas por los estudiantes son: Sitios Web en un 26% equivalente a 7 personas; Traductores en línea en un 19% del cual hacen parte 8 sujetos; Foros en un 15% representado en 4 encuestados y Diccionarios en línea utilizados por 2 personas quienes forman parte del 7% del total de la población encuestada.

Los encuestados manifestaron no conocer la herramienta de Internet de Enciclopedias virtuales. Una persona que representa el 3% no llenó la encuesta.

Las respuestas dadas evidencian que los estudiantes están familiarizados con herramientas de Internet que facilitan procesos de información y comunicación, pero, en su mayoría desconocen aquellas relacionadas con usos académicos y de interacción con el conocimiento.

En la siguiente figura puede apreciarse un esquema de los recursos de Internet utilizados por los encuestados.

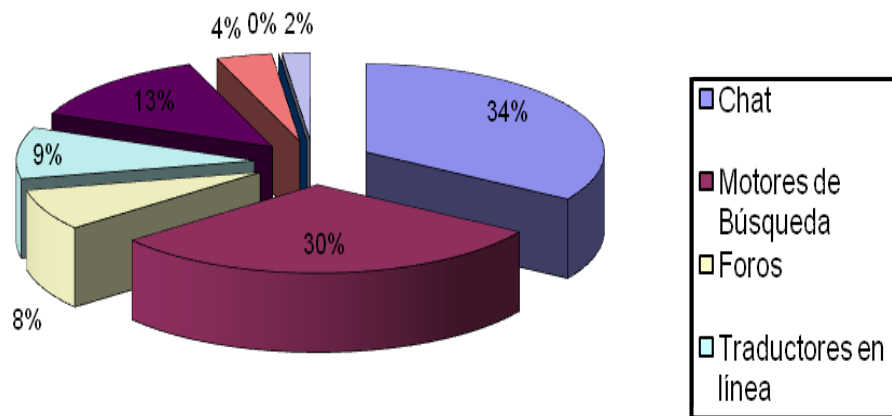


Figura 7. Porcentaje del uso de herramientas de Internet.

En las respuestas dadas acerca de TIC se infiere que su uso obedece más a actividades lúdicas y al conocimiento de herramientas comercializadas y de uso general y no específico de procesos pedagógicos e investigativos.

2.2.3. Análisis del factor relacionado con conocimientos de investigación. En este aparte de los instrumentos aplicados para la escogencia de la muestra; se proyectó un capítulo de la serie de televisión CSI; con la que se buscó conocer el nivel de conocimiento y análisis que los estudiantes tenían con relación al proceso de una investigación y si en él se evidenciaba un reconocimiento de los pasos del Método Científico.

1. NÚMERO DE CASOS DESARROLLADOS EN LA PELÍCULA	
CASOS	Nº DE EST
3 casos	26
1 caso	1
TOTALES	27

Tabla 20. Tabulación sobre número de casos desarrollados en serie CSI.

El enunciado de la primera pregunta decía: ¿Cuántos casos se desarrollan en la película? A lo que 26 estudiantes que representan 97% respondieron que 3 casos y 1 correspondiente al 3% afirmó que un caso. Como se puede evidenciar sólo un estudiante hace un análisis erróneo de las situaciones planteadas en el filme. De lo que se infiere que los encuestados poseen un buen nivel de observación.

2. TEMA DE LOS CASOS					
CASO 1	Nº DE EST.	CASO 2	Nº DE EST.	CASO 3	Nº DE EST.
Anciana encontrada en avanzado estado de descomposición muerta en un asalto	27	Violación, homicidio y robo de una joven	27	Suicidio de un caza recompensa	20
				Arma encontrada por un niño usada para varios homicidios	4
				Muerte sospechosa y sin culpable	2
				Asesinato con arma encontrada en un parque	1
TOTALES	27		27		27

Tabla 21. Tabulación sobre el tema de casos desarrollados en serie CSI.

La pregunta 2 fue enunciada de la siguiente manera ¿De qué tratan los casos?, analiza el tema de los sucesos desarrollados en la película; a lo que los encuestados que identificaron caso 1 y caso 2 en su totalidad 27 personas en cada uno de ellos; equivalente al 100% se identificaron con la misma temática; en el caso 1 todos los sujetos reconocen que el tema es “Una anciana encontrada en

avanzado estado de descomposición muerta en un asalto” y en el caso 2 “ La violación, homicidio y robo de una joven”.

En cuanto al caso 3, donde se presenta discrepancia en las respuestas, la mayoría de los encuestados equivalentes a 20 personas quienes representan el 74% afirman que el tema es” El suicidio de un caza recompensa”; cuatro sujetos quienes hacen parte del 19% del total de la población consideran que el tema es” Un arma encontrada por un niño la cual es usada para varios homicidios”; dos encuestados quienes son el 7% opinan que el tema es “Muerte sospechosa y sin culpable”, y por último, un sujeto quien conforma el 3% dice que la trama está centrada en “Un asesinato con arma encontrada en un parque”.

En resumen, las afirmaciones dadas por los estudiantes en el caso 1 y 2 reflejan un buen análisis de la película puesto que estas son las respuestas correctas; en cuanto al caso 3 la mayoría de los encuestados representados en el 74% responde adecuadamente, pero 7 sujetos de este grupo hacen un análisis incorrecto al no identificar el tema focal.

Al relacionar las respuestas de la primera pregunta con la segunda puede notarse una incongruencia, en el sentido de que el estudiante que sólo identificó en la primera pregunta un caso en la película, en la segunda da cuenta de las temáticas de los tres casos.

3. ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA RESOLVER LOS CASOS					
CASO 1 Anciana asesinada	Nº EST.	CASO 2 Mujer adolescente violada	Nº EST.	CASO 3 Muerte de caza recompensa	Nº EST.
Toma exhaustiva de huellas.	27	Toma de huellas maxilares.	20	Elaboración de hipótesis sobre el peso del arma y simulación los hechos.	17
Impresión de la mordida.	10	Observación y análisis el lugar y los hechos.	8	Toma de muestra e Indagación y análisis del sitio exacto de arma encontrada.	12
Análisis de objetos y su posible relación con los delitos.	6	Toma de fotografías.	7	Interrogación testigos (vendedor de globos).	8
Interrogando personas relacionadas con la víctima.	7	Entrevista y análisis de personas relacionadas con la mujer.	7	Seguimiento a últimos pasos del suicida.	7
Imaginar cómo pudieron suceder los hechos.	4	Identificación y captura del posible violador por parte de la víctima.	6	Análisis de cinta de globos que amarra el arma.	2
Observación.	4	Formulación y verificación de hipótesis.	4	Análisis de posición del cuerpo de la víctima.	1
Realización de autopsia.	3	Declaraciones de la víctima.	2	Narra hechos no describe las estrategias.	1
Indagar por lugares frecuentes.	2	Indagación de antecedentes penales de sospechosos.	2	Con las pruebas hacer inferencias del caso.	1
Diagnóstico.	1	Enlazar situaciones.	1	Indagación de antecedentes penales de la víctima.	1
Concluyendo a partir de resultados.	1	Resolución de problemas.	1	No sabe o no responde.	2
TOTALES	65	Total	58	Total	52

Tabla 22. Tabulación sobre estrategias utilizadas para resolver casos desarrollados en serie CSI.

El enunciado 3 de la encuesta pregunta por: ¿Qué estrategias utilizan los investigadores para resolver los casos?; en ella los encuestados más que identificar estrategias hacen un listado de pasos empleados por los investigadores

para llegar a resolver el problema; la coincidencia radica en que los mismos pasos se reflejan en los tres casos.

4. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS					
CASO 1 Anciana asesinada	Nº EST.	CASO 2 Mujer adolescente violada	Nº EST.	CASO 3 Muerte de caza recompensa	Nº EST.
El sobrino de la anciana era el asesino.	9	El primer y el segundo caso los homicidios son hechos por los mismos individuos pero de diferente manera.	15	El caza recompensa se suicidó.	10
La anciana muere en un armario encerrada por una persona.	7	Al analizar el semen del violador surge la hipótesis de la existencia de un segundo hombre.	1	El caza recompensas se suicidó y no dejó huellas en el revólver porque lo agarró con la manga de su camisa.	2
Posiblemente la anciana fue asesinada por alguien que trabajaba en el lugar donde venden los ponqués.	3	El violador pudo ser el padre.	1	El caza recompensa fue asesinado.	3
				El caza recompensas se suicidó y no dejó huellas en el revólver porque lo dejó volar en un globo.	2
				Suponiendo como ocurrieron los hechos y cuales serían los responsables de los crímenes.	1
No sabe o no responde	3	No sabe o no responde	5	No sabe o no responde	4
TOTALES	27		27		27

Tabla 23. Tabulación sobre formulación de hipótesis de los casos desarrollados en serie CSI.

La pregunta número 4 del instrumento está referida así ¿Formulan hipótesis? SI ó NO y ¿Cuáles? como puede apreciarse no todas las personas formularon hipótesis; sin embargo hay un grupo de ellos que consideran que si lo hizo en los casos 1, 2 y 3; pero, ante las respuestas analizadas teniendo en cuenta el cuadro anterior, puede notarse que las respuestas de aquellos estudiantes que intentaron formular las hipótesis esbozadas en la película; realmente no atienden a los planteamientos, y más que eso, lo que hacen son posibles explicaciones de los hechos o aclaraciones de eventos; sobre esto último, es necesario recordar que los hechos o variables no se prueban como hipótesis.

En su elaboración ninguna de las hipótesis respondió a la construcción real de ellas; pues no expresa la relación entre 2 o más variables y las afirmaciones no presentan la posibilidad de ser sometidas a prueba empírica.

Es así como puede observarse que entre los sujetos que consideraron plantear una hipótesis encontramos en el primer caso, 19 encuestados quienes representan el 70%; en el segundo caso 17 que conforman el 63% y en el tercero 18, quienes hacen parte del 67% del total de la población.

También se hace necesario mostrar cómo en el primer caso 3 estudiantes equivalentes al 12%; en el segundo 5 quienes hacen parte del 19%, y en el tercero 4 que conforman el 15%, no formularon ninguna hipótesis.

5. PROCEDIMIENTO UTILIZADO PARA FORMULAR LAS HIPÓTESIS	
TIPO DE PROCEDIMIENTO	Nº ESTUDIANTES
Análisis de formas y evidencias y adecuarlas a la realidad	10
Observar	6
Pensar y relacionar las pistas, pruebas encontradas	5
La imaginación y comprobación a través de técnicas de laboratorio	5
Inducción	1
Intuición	1
Deducir	1
Preguntar	1
Experimentación y consulta	1
Indagar vida de las víctimas	1
Inteligencia policiva	1
Dotación de herramientas para resolver los casos	1
No sabe o no responde.	4
TOTALES	39

Tabla 24. Tabulación sobre procedimientos utilizados para formular hipótesis.

Esta pregunta se refiere a ¿Qué procedimientos utilizan para formular las hipótesis? en ella los encuestados dieron varias respuestas al mismo interrogante, eso explica por qué aparecen un total de 39 sujetos. Pero de los tipos de procedimientos empleados, ninguno indica pasos para formularla, sólo 6 que representan el 22% mencionan la observación que es un paso del método científico, uno que conforma el 3% reconoce la experimentación como paso para formular la hipótesis, desconociendo que realmente éste paso sirve para demostrarla. El resto de los encuestados mencionan hechos o acciones que no son realmente un tipo de procedimiento. Además, si los encuestados no han formulado correctamente una hipótesis, es muy difícil que tengan claro el tipo de procedimiento empleado en su formulación.

Cuatro personas que conforman el 15% del total de la población, no identificaron el tipo de procedimiento empleado para formular hipótesis.

6. PROCEDIMIENTO UTILIZADOS PARA COMPROBAR LAS HIPÓTESIS	
TIPO DE PROCEDIMIENTO	Nº ESTUDIANTES
Simular lo vivido por las víctimas para tener visión de lo ocurrido	11
Relación de pistas, análisis de huellas,	9
Interrogan testigos	7
Describe hechos pero no los procedimientos	4
Juntar todas las evidencias	3
Investigar profundamente a los posibles autores de los hechos	2
Comparación de pruebas con archivos existentes	2
Experiencia previa de los investigadores	2
Uso de microscopio, infrarrojos, computador y archivos	2
Análisis del lugar de los hechos	2
Inteligencia	1
Experimentación	1
No sabe o no responde	2
TOTALES	48

Tabla 25. Tabulación sobre procedimientos utilizados para comprobar hipótesis.

La pregunta 6 hace referencia a ¿Qué procedimientos utilizan para resolver las hipótesis? Los estudiantes lograron identificar pasos con los que puede comprobarse una hipótesis, de las 13 respuestas dadas, 3 no corresponden a

procedimientos para la comprobación de la hipótesis: “Describe hechos pero no los procedimientos; Experiencia previa de los investigadores e Inteligencia”, por lo que se deduce que sólo una minoría no pudo identificar los procedimientos para comprobar las hipótesis. Los que sí lo hicieron, las identificaron porque implicaba mencionar pasos.

7. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN UTILIZADOS POR LOS INVESTIGADORES	
MÉTODOS	Nº ESTUDIANTES
Observación, experimentación, formulación y comprobación de hipótesis	10
Método científico	7
Recolección de pruebas	6
Huellas y fotografías	3
Deductivo	4
Entrevistas	2
Método analítico	1
Investigación cualitativa (las cualidades son muy significativas)	1
Inducción	1
Allanamientos	1
Reconstrucción de hechos	1
Método empírico por momentos	1
Método científico experimental	1
Muestreo	1
Señalan estrategias pero no métodos	1
No sabe o no responde	1
TOTALES	42

Tabla 26. Tabulación sobre métodos de investigación utilizados por los investigadores de la serie CSI.

Esta pregunta hace referencia a ¿Qué métodos de investigación utilizan los investigadores? Teniendo en cuenta que en la película, estos resuelven los casos a partir de la aplicación del Método Científico, puede observarse con las respuestas dadas, que 10 personas que representan el 37% mencionan algunos pasos de este método; 7 que hacen parte del 26% afirman que es el Método Científico, pero ello no garantiza que lo conozcan a cabalidad; 4 que conforman el 15% reconocen métodos de enseñanza como el método empleado por los investigadores. 1 estudiante quien es el 3% identifica un tipo de investigación como método de investigación. Como puede observarse sólo 17 personas quienes representan el 63% señalaron el método o algunos pasos propios de él, el resto de las respuestas, es decir, 25 indican pasos realizados por los investigadores. De lo cual puede deducirse que existen debilidades conceptuales en relación al conocimiento sobre métodos de investigación y sobre la misma definición de lo que es un método.

En términos generales las respuestas dadas evidencian un buen nivel de observación, pero limitaciones conceptuales relacionadas con aspectos básicos de la investigación, muy a pesar de que en el pensum se contemplan tres semestres sobre investigación y ya ellos los habían cursado.

2.2.4. Análisis del factor relacionado con el proceso de producción textual. En este apartado se da cuenta de algunos aspectos relacionados no sólo con la producción escrita sino con toda la competencia comunicativa en general; en el se analizan las fuentes utilizadas en la investigación, la concepción de texto, las estrategias de producción textual utilizadas, elementos constitutivos de la

coherencia y la cohesión, las etapas del proceso de producción textual y algunas estrategias para abordar la escritura en niños de Educación Básica primaria.

1.FUENTES UTILIZADAS PARA INVESTIGAR	
FUENTES	N° ESTUDIANTES
Orales	12
Fuentes primarias	10
Virtuales	8
Fuentes secundarias	4
No sabe o no responde	7
TOTALES	41

Tabla 27. Tabulación sobre fuentes utilizadas para investigar

Indique cómo:

Haciendo entrevistas	4
Indagando con expertos en la temática e Internet	3
Consulta e Investigo en bibliotecas, Biblioteca virtual Luís Ángel Arango, leo textos, ensayos y entrevistas.	3
Cualquier fuente necesaria para alcanzar objetivos propuestos	2
Haciendo encuestas orales	2
No dicen cómo	13
TOTALES	27

Tabla 28. Tabulación sobre estrategias utilizadas para investigar

El primer interrogante relacionado con el factor del proceso de composición pregunta por las fuentes utilizadas para investigar y el ¿Cómo utilizan los encuestados estas fuentes? Puede apreciarse en el cuadro anterior sólo 12 personas (menos de la mitad de la población) equivalentes al 45% de 27 que corresponden al 100%, afirman utilizar fuentes orales, frente a 10 representadas en el 37% que declaran emplear fuentes primarias; 8 de ellas quienes conforman el 30% dicen utilizar las virtuales y 4 sujetos el 15% expresan emplear fuentes secundarias.

Por otra parte, 13 personas la gran mayoría de los encuestados que son el 48% del total de la población, no respondieron qué fuentes empleaban en el proceso de una investigación, y como es lógico, este mismo grupo tampoco indicó cómo lo hacían.

Al indicar la forma de uso de estas fuentes y cotejar estas respuestas con las anteriores puede notarse que no hay coincidencia entre ellas; pues del 45% que mencionó utilizar fuentes orales, sólo 4 quienes son el 15% manifiestan hacer entrevistas; otros 3 que son el 12% leen entrevistas y 2 que son el 7% hacen encuestas orales, lo que conlleva a concluir que los encuestados no tienen conocimiento de cuáles son las fuentes orales, Cómo utilizarlas y en algunos casos confunden el formato de la entrevista con el de la encuesta.

En este aparte de la pregunta se evidencia en la respuesta dada por 3 sujetos quienes hacen parte del 12% de los encuestados y afirman que “Consulta e Investigo en bibliotecas, Biblioteca virtual Luís Ángel Arango, leo textos, ensayos

y entrevistas” aquí puede apreciarse cómo no hay una concepción clara entre lo que es investigar y consultar; logrando equiparar estos usos en uno sólo; el de buscar y solucionar un tema o pregunta dejado como consulta.

En el mismo ámbito de análisis se encuentran las 3 personas quienes conforman el 12% y opinan que para investigar utilizan las fuentes “Indagando con expertos en la temática e Internet” o la respuesta dada por 2 personas quienes hacen parte del 7% y afirman que aplican “Cualquier fuente necesaria para alcanzar los objetivos propuestos” lo que dejan ver estas respuestas es que no discriminan entre una fuente y otra ni sus usos y aplicaciones; reflejando un claro desconocimiento de las fuentes empleadas en un proceso investigativo.

2. CONCEPCIÓN DE TEXTO	
DEFINICIÓN	N° ESTUDIANTES
Ideas plasmadas coherentemente empezando frases, formulando párrafos. Todo en conjunto forma un texto.	8
Conjunto de oraciones organizadas secuencialmente, con significado específico.	5
Construcción lógica puede ser oral o escrita.	3
Producto escrito. Consiste en una serie de procesos cognitivos y de pensamiento. Cumple con requisitos básicos de coherencia y cohesión.	2
Toda manifestación oral escrita, gestual que transmite significación.	2
Construcción lingüística oral escrita o mímica que expresa y transmite una información.	1
No sabe o no responde.	6
TOTALES	27

Tabla 29. Tabulación sobre concepción de textos.

Esta pregunta se refiere a ¿Qué es un texto? como puede apreciarse en el cuadro anterior a pesar de encontrarse los encuestados en octavo semestre de Licenciatura, sus respuestas no están acordes con los conocimientos sobre el texto y la lingüística textual que deben manejar hasta este momento de su carrera, en las respuestas planteadas no logran definir lo que es un texto y la gran mayoría de ellos representados en 15 sujetos que conforman el 56% lo que hacen es relacionar el texto sólo con la escritura.

Muy a pesar de que se esperaba que todos respondieran a esta pregunta 6, personas quienes corresponden al 22% dejaron en blanco este interrogante.

3. ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL CONOCIDAS Y EXPLICADAS	
TIPO DE ESTRATEGIA	N° ESTUDIANTES
Ordenando ideas y utilizando mapas de ideas.	3
Producir textos a partir de imágenes.	3
Utilización de medios de comunicación, imágenes, tradición oral y fotografías.	1
Modelo Toulmin	1
A partir de un cuento o cualquier narración.	1
Algo de lo planteado por los Zubiría.	1
Ampliación y detalle de experiencias vividas.	1
A través de gráficos, construir historias.	1
No sabe o no responde.	15
TOTALES	27

Tabla 30. Tabulación sobre estrategias utilizadas en la producción de textos.

El tercer interrogante estaba enfocado en preguntarle a los encuestados ¿Conocen alguna estrategia para producir textos? y en caso de ser así, explicarla. A lo que la mayoría de los estudiantes representados en un 56%, 15 personas, no respondió; lo que indica que no sabían respuesta alguna para esta pregunta. Sólo 3 sujetos quienes hacen parte del 12% mencionan un esquema de conocimiento empleado para jerarquizar y ordenar las ideas y a partir de ésta planeación elaborar un texto escrito.

El resto del grupo de encuestados lo que hace es mencionar actividades sueltas que bien desarrolladas conllevan a la construcción de textos escritos; pero no son consideradas estrategias como tal.

Hay dos estudiantes que representan el 7% que mencionan teorías de autores desde los cuales podría abordarse la escritura; pero de igual manera no son estrategias de escritura.

4. ELEMENTOS QUE DEBE TENER UN TEXTO PARA SER COHESIVO Y COHERENTE	
ELEMENTOS	Nº ESTUDIANTES
Tener sentido, ser claro, tener intención y conectores claros.	6
Tema específico, idea principal, secuencia de ideas secundarias que giran en torno a la principal, uso adecuado de puntuación y adecuada división y ejecución de párrafos.	4
Tener en cuenta signos de puntuación, buen uso del léxico, manejar semántica y sintáctica de las palabras.	3
Girar en torno a un mismo tema, conectores adecuados y no caer en la perífrasis Mensaje definido, ideas claras y uso adecuado de categorías gramaticales.	1
Excelente caligrafía, ortografía, buen uso del lenguaje, planteamiento ideológico y sistematizado, adecuación y contextualización de la temática.	1
Tener en cuenta tema, unidad, firmeza, estructura lógica, claridad.	1
Buena sintaxis y ser específico en lo que se quiere transmitir.	1
Claridad, caligrafía e información veraz.	1
Utilización de los signos de puntuación, desarrollar ideas.	1
Conectores, signos de puntuación, idea central y argumentos.	1
Buena redacción.	1
No sabe o no responde.	6
TOTALES	27

Tabla 31. Tabulación sobre elementos que debe tener un texto para ser cohesivo y coherente

La cuarta pregunta cuestiona por ¿Qué elementos cree que debe tener un texto para ser cohesivo y coherente? Al analizar las respuestas del cuadro anterior se nota como los encuestados no tienen una claridad conceptual sobre los elementos que permiten dar coherencia y cohesión al texto, y sólo centran sus respuestas en algunos rasgos relacionados con estos aspectos; tales son los casos de las respuestas dadas por 6 estudiantes quienes representan el 22% y consideran que “Tener sentido, ser claro, tener intención y conectores claros” es lo básico para trabajar textos coherentes y cohesivos, y 3 que hacen parte del 12% y afirman que para ellos lo básico es “Tener en cuenta signos de puntuación, buen uso del léxico, manejar semántica y sintáctica de las palabras .

Por su parte 4 estudiantes quienes son el 15% al afirmar que lo importante para trabajar textos es tener en cuenta “Tema específico, idea principal, secuencia de ideas secundarias que giran en torno a la principal, uso adecuado de puntuación y adecuada división y ejecución de párrafos” se centran sólo en la estructura del párrafo y olvidan mencionar los elementos constitutivos relacionados con los niveles de coherencia y cohesión.

Para dos sujetos “la caligrafía” constituye un elemento importante al trabajar coherencia y cohesión; estas respuestas nuevamente confirman las falencias conceptuales sobre la temática preguntada.

Entre las numerosas respuestas dadas es importante señalar que 6 encuestados quienes representan el 22%, no respondieron a la pregunta, lo que nuevamente permite confirmar que no dominan la temática.

5. VALIDEZ DADA AL PROCESO DE ESCRITURA, REVISIÓN Y REESCRITURA DE BORRADORES	
VALIDEZ	N° ESTUDIANTES
Ayuda a formar un buen texto al reescribir y hacer borradores. Permite evidenciar avances y errores de la escritura.	5
Es válido. La escritura es un proceso complejo que no queda acabado con una sola escritura.	5
Se pueden mirar errores y corregirlos y hacer nuevos aportes que surjan.	3
Es un método para mejorar la escritura, importante para la formación de escritores. Ayuda a mejorar y perfeccionar procesos de escritura.	3
Son la base del texto final.	2
Debe ser bien estructurado el proceso de lecto- escritura.	1
Prueba clara de diversos procesos que se efectúan cuando se escribe y de los progresos que se hace.	1
Contribuye a la formación y desarrollo de la persona en diferentes momentos de su vida.	1
Incide en la retroalimentación y autorregulación de las ideas impregnadas en un texto.	1
Da mayor seguridad al mensaje que queremos escribir	1
No sabe, no responde.	4
TOTALES	27

Tabla 32. Tabulación sobre validez dada al proceso de escritura, revisión y reescritura de borradores.

Esta pregunta hace referencia a ¿Qué validez da al proceso de escritura, la revisión y reescritura de borradores? La respuesta dada por 5 estudiantes quienes hacen parte del 19%, es válida al opinar que “Ayuda a formar un buen texto al reescribir y hacer borradores...”, es más, corrobora la misma afirmación diciendo que “Permite evidenciar avances y errores de la escritura” como puede apreciarse en esta parte al mirar errores en la escritura están reconociendo a la misma como un proceso. Otra afirmación relacionada con el tema es la dada por 3

sujetos quienes equivalen al 12% y dicen que a través de estos pasos. "Se pueden mirar errores y corregirlos y hacer nuevos aportes que surjan".

Además de lo anterior, se presentan afirmaciones consideradas como permitidas, por ejemplo las dadas por 5 encuestados quienes son el 19% que aseveran que el proceso de escritura, la revisión y reescritura de borradores "Es válido. La escritura es un proceso complejo que no queda acabado con una sola escritura"; otros 3 que conforman el 12% dicen que "Es un método para mejorar la escritura, importante para la formación de escritores. Ayuda a mejorar y perfeccionar procesos de escritura".

Como puede observarse, en las respuestas dadas por los estudiantes, éstos reconocen la importancia del proceso, ya que parte fundamental del proceso de revisión es la de detectar errores en un texto relacionados con la falta de adecuación (complejidad, uso de lenguaje y términos, extensión); cohesión (uso de elementos de sustitución léxica, signos de puntuación, conectores) y coherencia (local, lineal y global). Sin embargo al revisar las respuestas a las preguntas anteriores se corrobora la necesidad de profundizar sobre estos temas, ya que se infiere que si conocen los pasos, pero no poseen herramientas conceptuales para explicarlo.

6. FORMA EN QUE DEBE ABORDARSE EL PROCESO DE ESCRITURA CON NIÑOS DE BÁSICA PRIMARIA	
FORMA	N° ESTUDIANTES
A través de textos, canciones y experiencias vividas, donde tenga la oportunidad de escribir lo que piensa, siente y sabe.	4
Preguntándoles a los niños, partiendo de la experiencia que vive, su entorno, con ayuda de lecturas literarias y un buen manejo de la didáctica.	4
Abordar a través de estrategias pedagógicas que sean agradables y significativas para ellos, Trabajando lo que conoce y le gusta, relacionando su propio proceso con el mundo.	3
Desde la motivación, no como algo reglamentario y radical, sino como goce de los estudiantes y que sea espontáneo.	2
Explotarles conocimientos previos, lectura de imágenes y realizar un trabajo de atención.	2
No hay mejor manera de formar buenos escritores que iniciar el proceso desde la primaria.	2
Combinando fonemas con palabras.	1
Teniendo en cuenta los factores patológicos y las competencias lectoras.	1
Utilizando la lúdica.	1
Integrándola a las asignaturas.	1
Escogiendo temas significativos con un método global no fonético.	1
Con muchas metas.	1
De manera ingeniosa y creativa.	1
No sabe o no responde.	4
TOTALES	27

Tabla 33 Tabulación sobre la forma en qué debe abordarse el proceso de escritura con niños de básica primaria

La sexta pregunta hace referencia a ¿Cómo cree usted que debe abordarse el proceso de escritura con niños de la Básica Primaria? Al analizar las respuestas dadas por los encuestados; puede observarse cómo la mayoría de ellos, representados en 15 sujetos quienes corresponden al 56% del total de la población asocian en forma asertiva las teorías correspondientes al modelo de aprendizaje significativo para abordar el proceso escritural en niños; tales son los casos de 4 personas, equivalentes al 15%, quienes afirman que con los estudiantes de Básica puede abordarse el proceso de escritura “A través de textos, canciones y experiencias vividas, donde tenga la oportunidad de escribir lo que piensa, siente y sabe”; otros 4 quienes conforman el 15% consideran que es válido emprender este proceso “Preguntándoles a los niños, partiendo de la experiencia que vive, su entorno, con ayuda de lecturas literarias y un buen manejo de la didáctica”; para otros 3 que hacen parte del 12% la escritura se debe “Abordar a través de estrategias pedagógicas que sean agradables y significativas para ellos, trabajando lo que conoce y le gusta, relacionando su propio proceso con el mundo”; u otros 2, quienes son parte del 7% y sugieren que “Desde la motivación, no como algo reglamentario y radical, sino como goce de los estudiantes y que sea espontáneo”; otros 2 afirman que “Explotarles conocimientos previos, lectura de imágenes y realizar un trabajo de atención” es necesario para abordar la lectura.

Otra respuesta considerada como válida es la dada por 2 estudiantes para quienes “No hay mejor manera de formar buenos escritores que iniciar el proceso desde la primaria”; aunque le hace falta profundidad en la respuesta en ella se puede evidenciar el manejo de teorías como la explicada por Frank Smith o Daniel Cassany

Se presentan otras respuestas independientes, que no son tan específicas como las anteriores, algunas de ellas presentan ciertos aciertos y otras en su mayoría contienen errores que lo que evidencian son falencias conceptuales; tales son los casos de las respuestas que aparecen en los cuadros tabuladas cada una con una respuesta por parte de los encuestados y que en total suman 7 que representan el 26 %.

Por otra parte, hay 4 estudiantes que conforman el 15% que no respondieron a esta pregunta lo que evidencia que no sabían sobre la temática expuesta.

Para concluir el análisis realizado a los instrumentos aplicados, puede decirse que se encontró que la población encuestada, hace un reconocimiento al carnaval como manifestación cultural y como legado transmitido de generación en generación. Existiendo un gusto generalizado por sus eventos, siendo la Batalla de Flores el de mayor aceptación.

Las respuestas dadas permiten comprobar que hay un desconocimiento de aspectos básicos relacionados con el mismo, lo que no permite caracterizar con propiedad sus ritmos y manifestaciones, así como tampoco, el significado del

disfraz ni el papel que cumplen los personajes centrales de la festividad como son la reina, el Rey Momo y Joselito Carnaval.

Los otros aspectos relacionados con esta manifestación son la mirada religiosa que de éste se hace, que se destaca como determinante para valorar positiva o negativamente la manifestación, y en particular, para definir la participación de la población encuestada en este proyecto. El segundo, es la apreciación de que para algunos el carnaval es más una actividad económica que cultural.

En cuanto a los otros aspectos de la encuesta, como el caso de la investigación, puede señalarse que el análisis arrojó que existen debilidades conceptuales sobre temáticas consideradas como básicas, y que por el nivel de formación cursado (8° semestre), ya deberían dominar; tal es el caso de métodos de investigación, tipos de fuentes, diferenciación entre entrevista y encuesta entre otros. Sin embargo resulta positivo el buen nivel de observación detectado.

En relación a las TIC, se evidencia que los encuestados tienen mayor conocimiento sobre los programas más comercializados, relacionados con procesadores de texto, hojas de cálculo y programas de presentación; además que trabajan bajo el ambiente *Windows*. Pero la mayoría no posee mucho conocimiento en otro tipo de programas. Las respuestas dadas evidencian que los estudiantes están familiarizados con herramientas de Internet que facilitan procesos de información y comunicación, pero desconocen aquellas relacionadas con usos académicos y de interacción con el conocimiento.

En relación a la producción escrita, pudo observarse que aunque los estudiantes reconocen la importancia del proceso escritor, poseen una serie de debilidades conceptuales sobre esta temática, centradas en la etapa de revisión y los aspectos que ella encierra: adecuación, cohesión y coherencia (local, lineal y global). Resultados que corroboran la necesidad de profundizar sobre estos temas, ya que no sólo afecta sus procesos lectores y escritores, sino los de sus estudiantes.

Dadas estas debilidades, y como se mencionó al comienzo de este capítulo, la muestra se seleccionó atendiendo al criterio de fortalezas individuales, de manera que éstas enriquecieran el trabajo colectivo. En función de este proceso se escogieron 5 mujeres y un hombre como muestra, quienes para este trabajo se identificarán como Caroll, Cindy, Kelly, Maryoris, Narly y Yorsis.

CAPÍTULO III

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con el propósito de mostrar el análisis de la experiencia y las reflexiones que a partir de ella se generaron, el presente aparte contiene el resultado de la investigación en el que se da cuenta de lo ocurrido con las dimensiones cognitiva, afectiva y expresiva de la competencia investigativa de los estudiantes universitarios.

El proceso de valoración de la competencia investigativa se realizó a partir de la definición de una serie de indicadores que dan cuenta de las tres dimensiones, los cuales son plasmados en tres rejillas de evaluación, cuya estructura se retoma de las planteadas por Mauricio Pérez Abril para abordar la producción escrita de tercer a noveno grado de la básica, la cual fue aplicada por la Secretaría de Educación de Bogotá 1998-1999 en la Evaluación de Impacto del Plan de Universalización 1997.

Las rejillas que anteceden el análisis de cada dimensión, sólo han sido aplicadas para esta investigación, porque su proceso de validación requiere de otra investigación correspondiente a una segunda etapa para validar un modelo pedagógico de formación de la competencia investigativa.

3.1. ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES DE LA MUESTRA UNIVERSITARIA.

3.1.1 Análisis de la Dimensión Cognitiva de la Competencia Investigativa.

La rejilla presentada pretende dar cuenta de los niveles alcanzados por los estudiantes en los procesos básicos del pensamiento de la competencia investigativa. Los niveles A y B se refieren a habilidades básicas; el primero da cuenta de la construcción del conocimiento; y el segundo además de mencionar el proceso anterior incluye la organización del conocimiento. Los niveles C y D mencionan las habilidades superiores, el Nivel C tiene en cuenta los procesos mencionados y adiciona el de integración y juicio crítico; mientras que el D al mismo tiempo que hace referencia a las habilidades anteriores tiene en cuenta el proceso de proponer nuevos conocimientos/discernimiento y creatividad.

Tabla 34 Rejilla de Evaluación de la Dimensión Cognitiva de la Competencia Investigativa Para Estudiantes Universitarios

Procesos básicos del pensamiento				
	Habilidades básicas: Hacen parte de ellas todos los insumos o representaciones mentales que entran a nivel perceptivo y los procesos de organización y reorganización operacional del pensamiento.		Habilidades superiores: Operaciones de pensamiento que de manera procesal y jerárquica permiten hacer significativos los nuevos conceptos que el niño pretende adquirir.	
PROCESO	Construcción del Conocimiento	Organización del Conocimiento	Integración y Juicio Crítico	Proponer Nuevos Conocimientos/ Discernimiento y Creatividad
DESTRUZAS	Percibir / Observar, Recopilar Datos, Recordar, Comparar, Relacionar, Clasificar, Ordenar	Relacionar, Ordenar/Agrupar, Rotular, Clasificar/Jerarquizar	Analizar, Generalizar Síntesis, Inferir/Predecir Argumentar, Evaluar	Solucionar Problemas, Tomar decisiones.
INDICADORES	<p>Identifica las posibilidades de los medios masivos de comunicación y la publicidad como ayuda en el aula.</p> <p>Reconoce las características de un <i>software</i> y lo utiliza como mediación pedagógica.</p> <p>Señala las ventajas de emplear las TIC en procesos investigativos.</p> <p>Identifica diversas estrategias empleadas en la búsqueda de información en Internet.</p> <p>Distingue las diferencias entre el manejo de cámara fotográfica y filmadora.</p> <p>Utiliza las TIC para recopilar y almacenar información pertinente con su investigación.</p> <p>Reconoce las partes, usos y diversas aplicaciones del computador y el Videobeam.</p> <p>Utiliza adecuadamente el tablero como herramienta pedagógica.</p> <p>Establece diferencias entre entrevistas y encuestas.</p> <p>Reconoce la importancia de la lectura en la formación de un investigador.</p> <p>Emplea la lectura como medio de adquisición de conocimientos.</p> <p>Comprende e interpreta información que circula a través de sistemas de comunicación no verbal.</p> <p>Reconoce la importancia de la escritura en la formación de un investigador.</p> <p>Comprende la definición de competencia y competencia comunicativa.</p> <p>Establece diferencias entre competencias y habilidades comunicativas.</p> <p>Establece relaciones entre competencia interpretativa, argumentativa y propositiva con la investigación.</p> <p>Comprende las características de un paradigma y realiza diferencias entre paradigma positivista y el sociocrítico.</p> <p>Establece diferencias conceptuales entre investigación científica e investigación en educación.</p>	<p>Clasifica Información relevante de su investigación utilizando <i>software</i>.</p> <p>Desarrolla, procesos de clasificación, jerarquización y organización discursiva en un contexto formal.</p> <p>Clasifica las fuentes de información de acuerdo a las necesidades de su investigación.</p> <p>Explica las subdivisiones de la competencia Comunicativa.</p> <p>Caracteriza la investigación-acción como investigación aplicada, dirigida a buscar soluciones a problemas educativos.</p>	<p>Utiliza operaciones de pensamiento (generalización, análisis, síntesis, inferencia y argumentación) en sus procesos lectores.</p> <p>Discrimina información pertinente de la que no lo es a partir del discurso de los otros.</p> <p>Distingue un hecho de una opinión tanto en el discurso oral como en el escrito.</p> <p>Propone hipótesis e interpreta los mensajes provenientes de las TIC.</p> <p>Utiliza operaciones de pensamiento en sus procesos escritores.</p> <p>Modifica sus procesos de pensamiento durante el proceso de reelaboración de borradores de informes de investigación.</p> <p>Analiza los momentos de una investigación. Experimentados por un grupo, una comunidad, o una institución educativa.</p>	<p>Modifica sus procesos de pensamiento durante la reelaboración de borradores de informes de investigación</p> <p>Utiliza las TIC como herramientas para proponer alternativas de solución y transformación a un fenómeno observado.</p> <p>Propone alternativas de solución a una problemática planteada a partir de una investigación.</p>
NIVELES	A			
	B			
	C			
	D			

Puede afirmarse que los seis estudiantes que conforman la muestra universitaria cumplieron con estos procesos llegando a ubicarse en el Nivel D relacionado con el Proponer Nuevos Conocimientos/ Discernimiento y Creatividad, aunque se presentaron diferentes niveles de desarrollo en las destrezas de pensamiento; hechos que permiten mostrar diversos grados de dominio en los indicadores que constituyen cada proceso de pensamiento, tal como puede evidenciarse en el análisis que se presenta a continuación:

Entre las destrezas relacionadas con la construcción del conocimiento a nivel cognitivo se encontraron las de percibir, observar, recopilar datos, recordar, comparar, relacionar, clasificar y ordenar. Los estudiantes universitarios cumplieron con este proceso básico de pensamiento; aunque se presentaron algunas variaciones como puede apreciarse en el siguiente párrafo:

Toda la muestra logró realizar percepciones y observaciones sobre los fenómenos que los rodeaban; llegando a clasificar cada elemento de forma individual para luego relacionarlo con una estructura de frase, tal y como afirma Vigotsky (2000) “haciendo del lenguaje algo esencialmente analítico” (p.59).

Este aspecto se evidencia en el siguiente ejemplo tomado de la segunda sesión del seminario taller sobre Investigación Formativa en la que el grupo debía presentar su problema de investigación de forma verbal, por lo que Caroll y Narly inician su recuento a partir de lo observado en su práctica pedagógica: “No se tienen en cuenta las inquietudes del niño, no se trabaja la interdisciplinariedad entre áreas, la escuela da prioridad a los textos narrativos, uso inadecuado de las TIC, no existe unificación de metodologías entre los docentes y la más trabajada es la tradicional. Por lo anterior se hace necesario diseñar una estrategia que...”

Como puede observarse, la descripción del problema las lleva a poner en marcha las destrezas mencionadas, las estudiantes hicieron una observación del contexto escolar y del grupo en particular del cual tomarían la muestra, lo que las llevó a percibir una realidad “...no se tienen en cuenta...” para realizar este proceso recolectaron datos, recordaron hechos que luego fueron comparados y relacionados “.... No se trabaja la interdisciplinariedad entre áreas”. Luego cada elemento es clasificado de manera individual y posteriormente ordenados en una estructura de frase que viene a ser en conjunto la descripción del problema planteado. Por lo que puede señalarse que aplicaron un grupo de estrategias dirigidas a conseguir un logro que para ellas implicaba resolver un problema, en este caso elaborar la descripción de su planteamiento, lo que confirma lo señalado en nuestro marco teórico en relación a las destrezas.

En cuanto a la destreza de percibir, la cual es básica para la construcción del conocimiento, se encontró que los sujetos en estudio hicieron uso de una percepción analítica al combinar una percepción visual con el lenguaje, lo cual es positivo; pues en la medida en que haya una buena percepción habrá una buena

resolución al problema encontrado; como lo corrobora Vigotsky (2000) quien dice que “el proceso entero de la resolución de un problema está básicamente determinado por la percepción” (p.58).

El nivel de percepción alcanzado por la muestra permite demostrar la interdependencia que existe entre lenguaje y pensamiento debido a que los estudiantes no sólo ven una realidad sino que la perciben con un sentido y significados propios; en esta dirección la percepción se complejiza en la medida en que no sólo la hay a partir de lo que los sentidos aprecian, sino también, a través del lenguaje; los elementos en el campo visual se perciben en forma simultánea y completa; mientras que la percepción a través del lenguaje es esencialmente analítica teniendo en cuenta que éste requiere un sistema de secuencias en la que cada una responde a una clasificación individual y se relaciona con otra estructura.

Este aspecto se analizará en el siguiente indicador: *Reconoce las partes, usos y diversas aplicaciones del computador y el Videobeam*. Para que el estudiante las reconociera, primero debía observarlas, percibir las distinguiendo perfectamente el uso de una parte con otra, y en estos momentos es donde utiliza la categorización entre las funciones de cada parte; pues él no percibe en forma aislada un elemento sino que lo hace de manera global; estableciendo percepciones categorizadas entre cada una de las partes y relacionándolas a su vez con las funciones que ellas tienen. Sobre el particular Narly afirmó: “Siempre pensé que lo de las conexiones de estos equipos era complicada, no imaginaba que uno se puede guiar por las formas y colores de los conectores, y aunque se burlen de mí, hasta ahora comprendo como se meten las imágenes en el computador y realmente logro ver las posibilidades que tienen para desarrollar una clase”.

Puede concluirse que en lo referente al primero los estudiantes reconocieron sus partes y sus diversos usos, relacionándolo con elementos pedagógicos con los cuales puede desarrollarse una clase; en lo que respecta al videobeam, aunque distinguen sus elementos constitutivos se mostraron renuentes a utilizarlo, no dándose la oportunidad de emplear las posibilidades visuales que éste puede brindar.

La recopilación de datos por parte de la muestra universitaria estuvo centrada en la compilación de información a partir de la consulta en fuentes de información primaria y secundaria, aplicación de la prueba diagnóstica, realización de encuestas, entrevistas y observaciones directas; las cuales fueron cotejadas para organizar, ordenar y clasificar la información obtenida y a partir de ello poder analizar. Lo cual se aplicó tanto en la fase de formación como en la diagnóstica y en el análisis de sus proyectos de investigación. Esto permitió ver en forma conjunta como los estudiantes organizaban su conocimiento.

Por su parte, al analizar los indicadores relacionados con el *uso y manejo de las TIC* se encontró que los estudiantes en general lograron identificar como apoyo en

el aula a los medios masivos de comunicación, comparando temáticas abordadas sobre diferentes medios; así mismo en la publicidad, ya que con ella pudieron observar y relacionar los contenidos de éstos en una clase. Una evidencia de ello es cuando Carroll y Narly utilizaron el video para la Declaratoria del Carnaval como Patrimonio de la Humanidad para que los niños reconocieran las 15 manifestaciones que se pretenden salvaguardar; o cuando Cindy y Kelly utilizaron un capítulo de CSI para trabajar los pasos del método científico.

En cuanto al indicador *Reconoce las características de un software y lo utiliza como mediación pedagógica*, se encontró que la mayoría está de acuerdo en que aunque un programa no haya sido diseñado para el ámbito educativo, puede ser empleado como tal, destacando algunas de sus características como: recopilar, clasificar y ordenar datos con ellos; El uso del *software*, en este caso *PowerPoint*, se vio en Carroll y Narly quienes trabajaron con él para las clases con los niños de la básica y el resto de la muestra con las presentaciones para los eventos.

En lo que respecta a los indicadores *Señala las ventajas de emplear las TIC en procesos investigativos*, *Identifica diversas estrategias empleadas en la búsqueda de información en Internet* y *Utiliza las TIC para recopilar y almacenar información pertinente a su investigación*; pudo apreciarse que al iniciar la búsqueda y recolección de la información reconocieron las ventajas de emplear las TIC en general en este proceso e identificaron varias estrategias para la búsqueda en Internet, lo que les permitió no sólo recopilar información sino clasificarla; los casos más destacados del uso de la red lo presentaron Carroll, Cindy y Yorsis ya que en el desarrollo de su trabajo tienen evidencia que muestra el manejo de la información; como puede notarse cada uno de ellos pertenece a un grupo de trabajo, lo que ayudó a que en el marco teórico de sus proyectos se apreciara el material seleccionado.

Algunos momentos, además de las festividades carnestoléndicas, en las que se evidenció el manejo y progreso de las cámaras fotográficas y filmadoras para recopilar y almacenar información pertinente con su investigación fueron los siguientes:

Durante la segunda sesión del seminario taller sobre el Carnaval de Barranquilla, el cual fue organizado a través de la Conferencia-taller. "El Ritual del Disfraz". A ella sólo asistieron los investigadores principales y Carroll quien preparó un taller donde socializó los apuntes tomados durante el evento y mostró las grabaciones fílmicas que hizo del mismo. Hay que aclarar que los apuntes tomados por Carroll no reunían toda la información importante; por lo que se cotejó con los de las investigadoras principales y luego con la filmación para poder complementar el material a socializar.

Un espacio donde también se evidenció este aspecto fue durante la conferencia "Las Letanías dentro del Carnaval de Barranquilla", que hizo parte de la cuarta sesión; durante este evento la filmación estuvo a cargo de Carroll y Yorsis; ella

manejó bien la cámara y realizó una buena grabación; pero Yorsis necesitó explicación adicional sobre la manera de insertar el cassette de DVD y programarlo a LP, para aprovechar al máximo el tiempo de grabación y poder utilizarlo para regrabarlo; adicionalmente a esto, la grabación de Yorsis estuvo muy mal enfocada; por lo que se le explicó nuevamente el manejo de la cámara filmadora.

Otro aspecto a resaltar fue que durante el evento los estudiantes consideraban que “si se está grabando no es necesario tomar apuntes”; aunque se les explicó muchas veces la importancia del registro escrito para el investigador, continuaron haciendo caso omiso de ello. Por lo que las tres investigadoras principales insistimos en tomar apuntes porque consideramos que con el ejemplo también se educaba, esperando que en algún momento se dieran cuenta del valor de los mismos.

En lo que respecta al indicador *Distingue las diferencias entre el manejo de cámara fotográfica y filmadora*, se comenta lo siguiente: Cuando se inició con el acercamiento a las cámaras tanto fotográficas como de video los estudiantes observaron el manejo de las mismas, compararon las diferencias y en sus preguntas y comentarios relacionaban cómo estos elementos podían ser utilizados en el aula de clases; sin embargo a la hora de tener contacto con estos equipos mostraron indecisión al utilizarlo salvo Carroll, Maryoris y Yorsis quienes rápidamente se apropiaron del uso de estas tecnologías.

Una situación en donde se evidenció el anterior indicador fue durante la cuarta sesión; donde se asistió a la conferencia “La máscara de madera en el Carnaval de Barranquilla”; a esta presentación asistieron todos los integrantes de la muestra de estudio; la filmación estuvo a cargo de Yorsis y Maryoris; es de aclarar que no existió una planificación para escoger quienes filmaban, voluntariamente los estudiantes se ofrecieron con aprobación del resto del grupo. Durante la grabación se observa que Yorsis y Maryoris tienen mucho cuidado con asegurar y proteger las cámaras tanto filmadora como fotográfica. Al revisar el registro fílmico se nota como Yorsis enfoca mejor la cámara; por su parte Maryoris muestra buen registro en la grabación.

Al mirar si la muestra *Utilizó adecuadamente el tablero como herramienta pedagógica*, se notó como desde el comienzo tuvieron poco manejo del espacio, borraban ideas de forma desordenada y en algunos casos como Yorsis la letra era poco legible; después del taller sobre el manejo de esta ayuda pedagógica su uso mejoró notoriamente, llegando a manejar un equilibrio simétrico entre gráficos y textos; buen manejo de colores, buena postura al estar en frente del grupo y escribir al mismo tiempo que se explica.

En lo referente a si *Establecieron diferencias entre entrevistas y encuestas*, puede afirmarse que sí lo hicieron, lo que se evidenció en dos momentos diferentes, el primero durante su proceso de formación en el curso de habla y escucha para la investigación, en el que se abordó la temática de la encuesta y entrevista, de la

cual se presenta un ejemplo de entrevista elaborada por Maryoris durante el taller, en el que se evidencian preguntas estructuradas y no estructuradas: “¿Sabe usted cómo se está presentando el calentamiento global en Latinoamérica? (pregunta No estructurada) y ¿Sabiendo lo que marcan las pésimas relaciones interpersonales en el contexto familiar qué soluciones propondrías sobre este tema? (Pregunta estructurada)”. El segundo momento fue cuando trabajando con los niños debieron abordar estos mismos conceptos para explicárselos a ellos y apoyarlos en la elaboración de las entrevistas que se realizarían en los barrios.

El proceso vivido por los estudiantes para hacer esta diferenciación se inició con la apropiación de los dos conceptos y de sus características; para lo cual fue necesario leer y elaborar sus propios ejemplos de encuestas y entrevistas, luego realizaron una comparación entre ellas que los llevó a la generación de un nuevo conocimiento para ellos: comprender de forma particular las nociones de entrevistas y encuestas.

Al relacionar los indicadores *Reconoce la importancia de la lectura en la formación de un investigador* y *Emplea la lectura como medio de adquisición de conocimientos*, se hizo notorio como progresivamente los estudiantes llegaron a tener un dominio de ellos. Este ejercicio se evidenció en el curso “El papel de la lectura y la formación de un investigador”, en el que durante la primera sesión asumen compromisos y actitudes positivas hacia la lectura, las que se mencionan a continuación:

- Lectura de una bibliografía básica para atender las falencias encontradas en el diagnóstico y las necesarias en su propuesta investigativa.
- Lecturas sometidas a procesos de síntesis y puestas en común sobre los aspectos centrales de cada una.
- Adquisición de libros por parte de los estudiantes universitarios.

La segunda sesión se tituló: “Investigar es una actitud frente a la vida y/o al objeto de estudio” a partir de la reflexión de esta máxima comenzó la introducción a las temáticas, donde el tutor invita a los estudiantes a reflexionar sobre lo que significa cómo gestionar la información y el carácter sistémico en la planificación de la investigación.

Sesión que demostró una vez más, la debilidad reflejada en el poco ejercicio escritural y la imposibilidad de producir un escrito atendiendo a una intención comunicativa determinada, ya que pretendían dar cuenta de todo el proceso en forma oral. Lo que mejoró cuando comenzaron a trabajar en parejas, mostrando dominio en los referentes teóricos, progreso en los niveles de coherencia local y lineal y avances en cuanto a la dimensión pragmática comparados con los entregados anteriormente; aunque hay una constante que aun no mejora y es la letra poco legible, ortografía y segmentación de párrafos.

Ante las preguntas planteadas por el docente para generar discusión y conocer los saberes que tenían los estudiantes de la muestra sobre la temática de las fuentes

utilizadas en una investigación ¿Cómo gestionar la información?, ¿Cómo planificar la investigación? y ¿Referenciar es lo mismo que plagiar?; estos no respondían, se mostraron callados y un poco distantes, lo que confirma nuevamente sus debilidades en relación a la investigación y a la lectura

A la pregunta ¿Qué hay publicado sobre tu tema de investigación? Los sujetos analizados, mencionaron en términos generales las fuentes primarias y secundarias pero sin hacer una clasificación de ellas; por lo que fue necesario aclararles este punto.

Cuando se indagó sobre ¿En qué idioma o idiomas ha pensado consultar? La muestra en coro respondió: “sólo en español”; lo que demuestra que no habían considerado la posibilidad de abordar autores extranjeros con otra visión de mundo sobre las temáticas.

Una fortaleza de la muestra es el conocimiento de ficheros de biblioteca, bibliográficos y los catálogos de Internet; teniendo en cuenta la experiencia que poseen siendo auxiliares en la Biblioteca de la Universidad del Atlántico.

En lo referente a si *Comprenden e interpretan información que circula a través de sistemas de comunicación no verbal*, puede afirmarse que sí lo hacían, esto sustentado en sus interacciones con lenguajes kinésico, proxémico e icónico reinantes en todos los ámbitos, pero que se reforzó durante la realización del seminario de TIC en el que realizaron análisis de video y cuando asistieron a los diferentes eventos del carnaval, ya que en éstos se requirió de un proceso de interpretación semiótica por la gran cantidad de símbolos que en él aparecen.

Un indicador referente a la escritura es aquel que da cuenta de si la muestra *Reconoce la importancia de la escritura en la formación de un investigador*; sobre este punto cabe señalar que en general todos hacían una valoración positiva de la escritura, pero no tenían claridad sobre lo que implicaba el proceso de escribir, al menos no con los elementos conceptuales que se espera domine un estudiante de Licenciatura en Humanidades en Lengua Castellana, como se observará en el análisis de la Dimensión Expresiva.

En cuanto a los indicadores *Comprende la definición de competencia y competencia comunicativa* y *Establece diferencias entre competencias y habilidades comunicativas*, es preciso comentar que no tenían claridad sobre estos temas, muy a pesar de que estos aspectos son básicos de su formación, por lo que fue necesario aclararlo durante el seminario y fortalecerlo con lecturas, con lo que puede afirmarse que en un primer momento no cumplían con el indicador. Esto se logró cuando comenzaron a diseñar los talleres sobre Competencia Comunicativa para aplicar a los estudiantes de la Básica, momento en el que era determinante una claridad conceptual. Sin embargo, también en esta etapa fue necesario hacer aclaraciones, pues, inicialmente sus talleres respondían más a aspectos ortográficos y gramaticales.

Un indicador que relaciona la investigación con los niveles de competencia propuestos por el MEN es aquel que pide dar cuenta de si la muestra *Establece relaciones entre competencia interpretativa, argumentativa y propositiva con la investigación*, sobre el particular puede decirse que la apropiación conceptual sobre competencias y sus relaciones con la investigación se evidenció con claridad durante las etapas de elaboración e implementación de sus proyectos, debido a que tuvieron que reescribirlos y tener presente la adecuación de su discurso a uno formal y muy elaborado, como es el propio de la actividad investigativa, y cuando tuvieron que aplicárselo a los niños para ayudarlos a fortalecer sus competencias.

Al relacionar el indicador *Comprendieron las características de un paradigma y realizaron diferencias entre el positivista y el socio crítico*, con lo visto en el seminario de investigación, se encontró que a la muestra se le dificultó establecer diferencias entre los paradigmas; ante esta problemática, la solución implementada fue la de leer y releer textos que aclararan los conceptos que luego llevaron a las sesiones sobre discusiones de lecturas, lo que ayudó a mejorar las ideas que tenían al respecto.

El último indicador referente al proceso de construcción del conocimiento indaga si se *Establecen diferencias conceptuales entre investigación científica e investigación en educación*; las lecturas que ayudaron a comprender y establecer tales diferencias fueron las encontradas en el libro de Hugo Cerda Gutiérrez “La investigación formativa en el aula”.

A continuación se presenta el segundo proceso de organización del conocimiento que está conformado por las destrezas de: relacionar, ordenar/agrupar, rotular, clasificar/jerarquizar.

Al dar cuenta de si los estudiantes *Clasificaron información relevante de su investigación utilizando software*, pudo comprobarse que usaron programas de *Microsoft Word* para ordenar y clasificar información necesaria para su investigación, también emplearon *Microsoft Excel* para la elaboración de gráficos; siendo Caroll, Cindy y Yorsis quienes mostraron mayor manejo de estos programas.

En cuanto al indicador *Desarrolla procesos de clasificación, jerarquización y organización discursiva en un contexto formal*, pudo constatarse que en general todos lo hacían, pero no con el rigor ni con el conocimiento esperado de un estudiante de Licenciatura en Humanidades, pues se suponía la existencia de unos presaberes relacionados con el proceso de producción textual; lo cual en la práctica no ocurrió así, pues éstos eran deficientes, lo que afectaba la calidad de sus escritos. Después de la etapa de formación y enfrentados a la elaboración de sus anteproyectos descubrieron en donde estaban sus debilidades, y a partir de la lectura de fuentes especializadas, empezaron a mejorar su propio proceso. Esto

ayudó también cuando comenzaron a trabajar con los niños, pues entendiendo las implicaciones de la reescritura, pudieron comprender como escribían los estudiantes de la básica y definir como ayudarlos.

En lo referente a las fuentes de información, puede darse cuenta de que al iniciar el proceso de formación había cierta confusión entre ellas, pero en el transcurso de la investigación los estudiantes lograron diferenciar fuentes primarias de secundarias de acuerdo con la pertinencia de éstas para su trabajo de investigación; demostrando de esta forma cierta habilidad para identificar, seleccionar, catalogar ordenar y escoger la información pertinente para su trabajo de grado.

Por otra parte, en lo concerniente a si *Lograron explicar las subdivisiones de la competencia comunicativa*, esto ocurrió cuando se apropiaron en general del concepto de competencia y lo diferenciaron del de habilidades, aplicándolo durante su proceso de elaboración de los anteproyectos, cuando se vieron obligados a ponerlos en juego, pues requirieron interpretar, proponer y argumentar.

Para finalizar la mirada al proceso de organización del conocimiento se analizará el último indicador el cual dice: caracteriza la investigación acción como investigación aplicada, dirigida a buscar soluciones a problemas educativos. Dada la condición de practicantes de la I.E.D.C.M.E.P. los estudiantes universitarios se involucraron como miembros de la comunidad educativa de esta escuela, lo que les permitió tomar parte activa de la misma y hacer un análisis de esa realidad, proponiendo una solución que implicó a su vez una transformación cualitativa de los participantes y del medio social en el que estaban inmersos. De manera que en sus propuestas se hizo evidente la concientización del papel de este tipo de investigación como alternativa de transformación social.

En lo que respecta a las habilidades superiores, a continuación se analizará el logro alcanzado por los estudiantes de la muestra en relación a los procesos de Integración y Juicio Crítico y proponer nuevos conocimientos/ discernimiento y creatividad. En cuanto al primero, se encuentra que hacen parte de este proceso analizar, generalizar, sintetizar, inferir, predecir, argumentar y evaluar.

En este campo el indicador a abordar hace referencia a si la muestra poblacional *Utiliza operaciones de pensamiento en sus procesos lectores*. En cuanto a su análisis pudo evidenciarse que cuando comenzó la formación en investigación, el grupo se encontraba en el nivel de lectura inferencial salvo Cindy y Carroll, quienes sí cumplían con todos las exigencias. Hoy aunque no cubren todos los requisitos el resto se acerca al crítico intertextual.

Otro ejemplo de análisis fue el ocurrido durante la conferencia “Las Letanías dentro del Carnaval de Barranquilla”, un evento al que asistieron todos los estudiantes de la muestra de estudio; en él, Yorsis realizó algunas preguntas tales

como: ¿Cada grupo de letanías trabaja alguna línea temática específica? ¿Existe algún grupo que lleve al aula de clases las letanías? es de apreciarse que las preguntas planteadas, revelan una mirada más pedagógica y analítica a este tipo de manifestaciones culturales.

En el proceso lector pudo observarse que todo el grupo sintetizó; no sólo al unir mecánicamente las partes formando un todo, sino que como actividad mental se dio un nuevo resultado cualitativo, un nuevo conocimiento de la realidad. Síntesis que se apreció en opiniones como las de Cindy y Kelly quienes desde la oralidad con ayuda del tablero, en la cuarta sesión del seminario taller sobre Investigación Formativa después que la docente explicara las categorías de análisis determinaron las categorías independiente, dependiente e interviniente; los indicadores y los indicios, pero se preguntaban: ¿Qué son las subcategorías? y ¿Es obligatorio que el trabajo tenga subcategorías?

Aquí se demuestra cómo lograron sintetizar los saberes específicos que tenían sobre su problema de investigación y hacer un nexo entre ellos con los conocimientos explicados por el docente sobre el tema; dando como nuevo las categorías de análisis de su trabajo de investigación. En cuanto a la lectura todos los estudiantes de la muestra alcanzaron el crítico intertextual aunque no con todos los requisitos, al lograr relacionar información con otros textos; ésta se evidenció en la escritura cuando los sujetos reflejaron lo inferido en las ideas de los párrafos. Aspecto que se analiza en la dimensión expresiva.

En cuanto a la argumentación puede señalarse que en términos generales, las intervenciones orales de los jóvenes estuvieron cargadas de la espontaneidad propia de este tipo de discurso: repetición de términos, uso de muletillas, presencia de lenguajes próxemico y kinésico; además se evidenció un lenguaje cotidiano.

En lo que se refiere a las situaciones comunicativas, a los sujetos se les pidió que argumentaran en dos contextos diferentes:

1. Cuando se les pidió que argumentaran sus respuestas
2. Cuando debían argumentar una afirmación o juicio expresado por otra persona.

En el primer caso, las preguntas planteadas por los docentes durante los encuentros de los seminarios propiciaron espacios para que esta actividad se diera; tal como se apreció en la primera sesión del seminario “El papel de la lectura dentro del proceso investigativo” donde después de realizar la lectura titulada “Albert Einstein y su relación con los cuentos” Ante la pregunta planteada por el docente ¿Por qué Einstein recomendaba leer cuentos? La respuesta al unísono del grupo fue: “para desarrollar la imaginación”.

Al preguntar el tallerista: ¿Por qué está usted en este semillero?, las respuestas de la muestra fueron:

Cindy: Aprender estrategias para desarrollar investigación.

Yorsis: Para aprender y aplicar lo aprendido

Kelly: Para fortalecer conocimientos investigativos

Narly y Maryoris: Aplicar lo aprendido con mis estudiantes y en mi proyecto de grado.

Caroll: Para aprender y enseñarle a mis estudiantes.

Como puede apreciarse, las respuestas dadas están relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la investigación y la aplicación del proyecto de grado, y en ellas se revela el verdadero rol del docente “el aprender para poder gestionar con otros ese conocimiento”. En el anterior ejemplo la toma de posición de los sujetos muestra un solo argumento; pero éste representa un importante aporte a la consolidación de un conocimiento científico, y de paso refleja la formación de la personalidad de los estudiantes en cuestión.

En el segundo caso, los argumentos, afirmaciones o juicios expresados por la muestra provienen de la lectura; pues es a partir de ella que toman una postura apoyándose en lo que dice o afirma determinado autor, tales son los ejemplos de afirmaciones de Narly quien en uno de los controles de lectura realizadas afirmó: “Estoy de acuerdo con lo expresado por Cassany en cuanto al proceso de producción textual...”. O lo planteado por Kelly quien dice: “lo expresado es correcto si se analiza que Edgar Rey Sinnig afirma que el Carnaval es...”

En cuanto al indicador que señala si la muestra *Discrimina información pertinente de la que no lo es a partir del discurso de los otros*, fue notorio cómo en sus momentos iniciales en cada una de las actividades los estudiantes se adicionaban a las opiniones y conceptos de otras personas sólo por la forma como éstas sustentaban y le daban credibilidad a lo que decían; en la medida en que los sujetos en mención se estructuraban cognitivamente a partir de lecturas y referentes teóricos y bibliográficos; mostraron mayor propiedad y competencia discursiva para realizar este tipo de discriminación.

Al analizar si los sujetos *Distinguen un hecho de una opinión tanto en el discurso oral como en el escrito*, puede decirse que no estaban familiarizados con este tipo de ejercicios, y al comienzo se mostraron sorprendidos. Lo que permite afirmar que al momento de hacerse concientes de que si se podía establecer la diferenciación, aplicaron sus conceptos sobre tipologías textuales y pudieron hacerla. En el plano de lo oral además de los presaberes debieron poner en práctica una escucha discriminada, para seleccionar la información pertinente, distinguiendo con ello los hechos de las noticias.

En lo que respecta a si *Proponen hipótesis e interpretan los mensajes provenientes de las TIC*, se observó que el grupo en general analizaba y sintetizaba los materiales que tomaban de Internet o de libros y revistas de las que formulaban hipótesis e interpretaban mensajes de los contenidos; así mismo

evaluaban la calidad del material. Este ejercicio fortaleció sus procesos de lectura, haciéndolos más críticos.

En cuanto a si *Utilizan operaciones de pensamiento en sus procesos escritores*, puede afirmarse que entre los estudiantes de la muestra universitaria predominó el análisis mental reflejado en la construcción de textos en el que incluyeron percepciones, ideas concretas anteriores, conocimientos teóricos y reglas gramaticales; aspectos que pueden observarse en el análisis realizado a la población infantil elaborado por Maryoris y Yorsis del cual se presenta un aparte:

Al realizar el análisis de las producciones autobiográficas elaboradas por los estudiantes se encontró lo siguiente: 44 estudiantes que representan el 94% del total de la población encuestada se ubicaron en el Nivel A, logrando abarcar las sub-categorías de Concordancia ya que producen oraciones en cuyo interior aparece un sujeto y un verbo coherente; Segmentación, alcanzando separar oraciones mediante algún recurso evidente, siendo los más utilizados el espacio, el cambio de línea, punto aparte, punto final y la muletilla “mi”; se evidencia la Progresión temática, ya que producen más de una oración y siguen un hilo temático a lo largo del texto.

Como puede apreciarse en el anterior ejemplo se presenta el análisis de conocimientos teóricos sobre el proceso de escritura, reglas y leyes gramaticales cotejados con las apreciaciones y observaciones que al respecto tienen los jóvenes investigadores.

Sin embargo, es importante anotar como dos estudiantes de la muestra universitaria se atreven a analizar aspectos gramaticales aunque no tengan dominio de ellos; de allí que fuera muy notorio el poco tiempo que dedicaban a estudiar los recursos utilizados para evitar repeticiones de palabras y hacer más comprensible la escritura; también se presentó la poca utilización de elementos anafóricos para unir una frase con otra, los cuales fueron muy frecuentes en Yorsis y Narly. Situación que se explica porque estaban enfrentándose a nuevos conceptos sobre la producción escrita con los que además, compararon su propio proceso de escritura y conocieron como irlo cualificando.

Los anteriores aspectos se evidencian en la reescritura de borradores; pues aunque ellos reconocían desde el inicio que éstos hacían parte del proceso escritor, en la práctica no lo utilizaban; debido a que no eran conscientes de qué era específicamente lo que tenían que corregir; desconociendo de antemano estrategias para garantizar cohesión y coherencia tales como las de sustitución léxica.

En el ejemplo presentado a continuación, el cual hace parte del planteamiento del problema del proyecto de Kelly y Cindy se aprecian las percepciones producto de observaciones, las que a su vez se relacionan con conocimientos teóricos

adquiridos con anterioridad por las estudiantes: “Durante las observaciones directas realizadas en el aula se pudo observar que la mayoría de estudiantes de sexto grado se encontraba en un nivel de lectura literal, presentando incapacidad para identificar la idea principal de un párrafo y el tema central de lo leído, preocupándose por memorizar el contenido con las frases exactas, sin detenerse a comprender y analizar lo leído o seleccionar la información relevante para su consulta”.

La generalización de ideas concretas en los estudiantes de la muestra se desarrolló de lo concreto a lo general y de lo general a lo concreto, tal como se evidencia en el siguiente ejemplo de Kelly y Narly: “Por su parte 8 personas que conforman el 17% dicen que para hacer sus tareas “consultan con otras personas”, esta minoría de respuestas nos muestra que los estudiantes no reconocen a las personas como fuentes orales de posible consulta. Es de anotar que 4 personas que constituyen el 9 % no llenaron el formato de la encuesta por lo que se encuentran en la categoría “no sabe o no responde”. En el anterior caso la generalización es realizada sobre hechos concretos que van de lo particular a lo general.

A nivel escritural, los estudiantes lograron manejar una destreza muy importante como lo es la de la síntesis, al realizar resúmenes sobre lo leído, presentándolos mediante esquemas de representación de conocimiento en los que se relacionan y jerarquizan la información; también es evidente la síntesis en los textos leídos para fortalecer y apoyar sus puntos de vista.

Por su parte en lo referente a la *Argumentación escrita* se esperaba que los estudiantes construyeran textos argumentativos en los que se presenciara los siguientes elementos:

- Un propósito comunicativo por parte del enunciador de argumentar algo.
- La existencia de una tesis que corresponda a la posición que se pretende sustentar.
- La existencia de unos argumentos que sirven para sustentar la tesis.
- Hilo argumentativo. Esto es la relación que debe darse entre los distintos argumentos, de lo contrario puede presentarse como una argumentación fraccionada.
- Aplicación de estrategias argumentativas.
- Consistencia en el uso de las técnicas. Se trata de no caer en contradicciones o confusiones al utilizar los términos, de tal manera que no se pierda la significación del texto.
- Identificación del lector auditorio.
- El buen uso de los conectores de enlace y otros mecanismos de sustitución léxica.

Desde el comienzo de los seminarios los estudiantes en general mostraron no tener dominio de la estructura argumentativa a nivel escritural, pues aunque

realizaban una afirmación o hipótesis, los nexos, enunciados o razones que daban eran débiles o no cumplían la labor argumentativa. Después de los talleres escriturales sobre la temática se evidenció un mayor dominio del manejo de la superestructura de este tipo de discurso. Tal como lo reflejan los textos elaborados por los sujetos en los que dan cuenta de si el carnaval sirve como mediación pedagógica. A continuación se tomará como ejemplo el texto de Yorsis para su análisis: (Ver anexo 5).

Como puede apreciarse en el primer párrafo se evidencia que Yorsis basó sus argumentos en el tipo de argumentos analógicos entendiendo estos según Zubiría (2006) como “aquellos que en vez de multiplicar los ejemplos para apoyar una generalización, discurren de un caso o ejemplo específico a otro. Se apoyan para ello en la operación intelectual formal de la transducción”. (p.130) La analogía empleada en este caso está dada por la generalización de “...trabajar lo autóctono y lo que nos caracteriza en el Carnaval de Barranquilla por ser una fiesta típica de la región Caribe Colombiana...”.

- En el texto de Yorsis se percibe un propósito comunicativo claramente definido. Convencer al lector de que “el Carnaval de Barranquilla es uno de los mejores medios para reformar o mejorar la educación en la Costa Caribe colombiana”.
- En el párrafo introductorio presenta juicios de valor que, además son argumentos. Se evidencian una causa y una consecuencia, las cuales son elementos fundamentales en la argumentación: “...es sólo un llamado de atención para que en conjunto trabajemos y así rescatar lo autóctono, lo que nos caracteriza. Un ejemplo palpable es el Carnaval de Barranquilla, que además de ser un fiesta típica de la región Caribe colombiana y de la nación la podamos convertir en un medio para el fortalecimiento de la pedagogía.”
- En el texto están presentes más de una proposición las cuales están secuenciadas, por ejemplo en el primer párrafo Yorsis afirma: “...el Carnaval de Barranquilla, que además de ser una fiesta típica de la Región Caribe Colombiana y de la nación la podemos convertir en un medio para el fortalecimiento de la pedagogía” y en el segundo párrafo continúa con la premisa “También es verdad que estas fiestas algunas personas las ven como un momento para relajarse y desestresarse” como puede evidenciarse estas proposiciones a pesar de estar en diferentes párrafos muestran cierta linealidad.
- Posee coherencia global, local y lineal, ya que logra mantener el hilo temático y utiliza mecanismos de cohesión. Además tiene una tesis: “El futuro de la educación se dará rescatando nuestra cultura en todos los aspectos posibles, y es el Carnaval de Barranquilla uno de los mejores medios para reformar o mejorar la educación en la Costa Caribe colombiana”.

- Expone argumentos desde el punto de vista personal y toma posición frente a la temática planteada, pero no se fundamenta en documentos.
- Para relacionar sus proposiciones utiliza varios conectores tales como: con lo anterior, también y además entre otros.

Al analizar el texto en su conjunto puede señalarse que hace uso de argumentos que se apoyan en la estructura de lo real, es decir en aquellos que se han validado universalmente: “El futuro de la educación se dará rescatando nuestra cultura en todos los aspectos posibles” y “Algunas personas ven las festividades de los carnavales como un momento para relajarse y desestresarse”

Además en el texto se hace evidente el uso de argumentos de transitividad, que según Perelman (1997), son transitivos aquellos argumentos que poseen “...una relación que permite pasar de la afirmación de que ella existe entre un término y un segundo, entre un segundo y un tercero...” (p.101) esta transitividad es cierta siempre y cuando las premisas sean verdaderas convirtiéndose en afirmaciones que nadie pueda refutar, lo cual además hace que se dé una inclusión entre ellas, este ejemplo puede evidenciarse en el cuarto párrafo: “Después de tanto hablar y hablar podemos expresar sin miedo a equivocarnos; que efectivamente el Carnaval de Barranquilla sirve como mediación pedagógica por lo significativo que éste resulta, para todos los costeños por su estructura popular, local, regional y porque no es estatus Internacional y es este plano significativo el elemento que hace parte del imaginario cultural del currambero. Importante por la magnitud de sus expresiones y representación simbólica”. En el anterior ejemplo las premisas son las siguientes Si **A** entonces **B** entonces **B** implica a **C**:

A: El Carnaval de Barranquilla sirve como mediación pedagógica.

B: Por lo significativo que este resulta, para todos los costeños por su estructura popular, local, regional y porque no es estatus Internacional.

C: Es el elemento que hace parte del imaginario cultural del currambero. Importante por la magnitud de sus expresiones y representación simbólica.

En el texto de Yorsis adicionalmente se presenta una serie de premisas sucesivas que se relacionan a través de nexos y garantizan el hilo argumentativo, las cuales actúan como causas y cuya intensidad acompaña al motivo que ha originado el argumento: convencer al auditorio (lector) de que es cierta su tesis: “El futuro de la educación se dará rescatando nuestra cultura en todos los aspectos posibles, y es el Carnaval de Barranquilla uno de los mejores medios para reformar o mejorar la educación en la costa Caribe colombiana”

Otro indicador a analizar y que hace parte de las habilidades superiores es *Modifica sus procesos de pensamiento durante la reelaboración de borradores de informes de investigación*. En el proceso inicial, cuando los estudiantes elaboraban sus borradores mostraron cierta dificultad al modificar sus estructuras mentales

debido a que a nivel metodológico y por falta de lecturas no tenían los elementos para hacer adaptaciones.

Con el transcurrir de los seminarios los estudiantes fueron capaces de *Modificar sus procesos de pensamiento durante la reelaboración de borradores de sus anteproyectos de investigación*. Como ya se ha mencionado los estudiantes tenían debilidades para producir textos, cuando comenzaron a leer sobre este proceso se hicieron conscientes de sus dificultades, al tener bases para resolverlas empezaron a escribir de una manera objetiva, sabían qué procesos utilizaban o necesitaban: jerarquizar, clasificar, comparar, reagrupar, argumentar, entre otros, por lo que puede afirmarse que se dio un beneficio recíproco entre las destrezas de pensamiento y el proceso escritor ya que:

- A mayor dominio de la escritura mayor desarrollo de las destrezas de pensamiento.
- A mayor desarrollo de las destrezas de pensamiento mayor dominio de la escritura.

En relación al proceso de proponer nuevos conocimientos/discernimiento y creatividad y sus destrezas de solucionar problemas y tomar decisiones se afirma que los estudiantes de la muestra fueron capaces de *Modificar sus procesos de pensamiento durante el proceso de lectura*. Este acto fue notorio en la medida en que tenían conceptualizaciones erróneas sobre determinada temática y a partir de las lecturas recomendadas lograron reconceptualizar, adaptar y remplazar los viejos conocimientos con los recién adquiridos. Tales son los casos de lo que entendían por el concepto de “texto” al que veían sólo desde la parte escrita ceñida a un párrafo y cuando abordaron lecturas relacionadas con la lingüística textual y los procesos de lectura y escritura, comprendieron y modificaron los saberes que tenían. Eso mismo ocurrió con los conceptos de carnaval e investigación, entre otros. Tal y como lo muestra Cindy en la siguiente cita: “yo sabía que el carnaval era parte de la cultura así como por encima, pero jamás imaginé la riqueza cultural que tiene, por sus danzas y por ser el epicentro a donde llegan las manifestaciones de muchos pueblos del Río Magdalena. Ahora tiene otro sentido decir que es la mayor manifestación cultural del Caribe colombiano”.

Otro caso específico concerniente a la modificabilidad cognitiva, se presentó cuando los estudiantes llegaron a comprender en sus procesos de pensamiento que la creatividad va más allá de la relación imaginación-fantasia de la que habla Vigotsky, ya mencionada en la página 70 de este trabajo; logrando relacionar el acto creativo con la formación de conceptos o conocimientos y de acuerdo con la cita del mismo autor referenciada en la misma página “que un concepto surge y toma forma en el curso de una operación compleja dirigida hacia la solución de algún problema”.

En cuanto al indicador referido a la *Utilización de las TIC como herramientas para proponer alternativas de solución y transformación a un fenómeno observado*, se encontró que todos los estudiantes terminaron usándolas como herramientas pedagógicas, aunque no en la misma proporción, con lo que lograron resolver problemas que les generaba la implementación del proyecto tales como: Elaborar una tabla para organizar y clasificar información; utilizar el TV y el DVD para proyectar una película que les ayudaría a explicar los pasos del método científico; diseñar diapositivas para socializar avances de sus proyectos, entre otros.

En general todos los estudiantes de la muestra llegaron a proponer alternativas de solución a una problemática planteada a partir de una investigación, logrando exponer adecuadamente argumentos válidos y dando razones de sus respuestas y actuaciones; fundamentando sus expresiones, sentimientos y actitudes, tal como puede apreciarse en los sustentos abordados en los trabajos monográficos de grado, del cual se presenta la justificación de Maryoris y Yorsis:

El progreso y el desarrollo, tanto personal como social, cada vez dependerán más de la inventiva y de la capacidad creadora de las jóvenes generaciones. Si bien la experiencia será un apoyo inestimable, lo cierto es que los nuevos problemas requieren ideas nuevas. Por lo tanto el carácter innovador y creativo es una exigencia de nuestro tiempo...

Es por ello, que en este proyecto, nos proponemos involucrar a los niños en el proceso de investigar, ya que de esta manera podrán transformar su propio entorno, mejorándolo no sólo para ellos, sino para la misma comunidad en la cual se hayan inmersos...

Razón por la que hemos escogido el Carnaval de Barranquilla, como un medio para fortalecer esas posibilidades de creación e innovación ya que a través de él, dado su alto nivel de significación, pueden activarse el interés y el deseo por que los estudiantes investiguen y pongan en juego su capacidad de innovación al brindar soluciones a problemáticas de esta manifestación cultural de una manera creativa y autónoma...

Los argumentos o fundamentaciones realizados por los estudiantes se consideran adecuados; en la medida en que participaron conscientemente en la elaboración de los conocimientos analizados en el trabajo de grado. Esto teniendo en cuenta que la argumentación se relaciona esencialmente con la formación de conceptos científicos y morales. La misma pregunta de investigación planteada exigió una respuesta que fuera producto de la memoria, el conocimiento científico, lo aprendido formalmente durante los seminarios; pero también requirió de un proceso argumentativo en el que hay que validar algo, en este caso una estrategia pedagógica, la que en esencia en su construcción permitió como se menciona según Flórez (2000) un "conocimiento creativo es el que ellos mismos elaboran, revisan, interpretan, cuestionan, confrontan con otras informaciones, relacionan

con otros conocimientos, aplican a nuevas situaciones, razonan y aprenden". (p. 65).

Lo anterior también demuestra cómo se da la plasticidad cerebral planteada en la página 65 del presente trabajo, que consiste en las modificaciones del sistema cognitivo por aprendizaje y entrenamiento que permiten cambios en las estructuras y las funciones cerebrales.

Una de las habilidades cognitivas necesarias en la solución de problemas es el pensamiento secuencial que se aborda en este documento en la página 66, y que es una función clave en la medida en que permite resolver los problemas de manera ordenada y en orden cronológico. Puede afirmarse que los estudiantes de la muestra aplicaron esta habilidad en cuanto siguieron el orden secuencial de los pasos para abordar un proyecto; sin embargo en la construcción inicial de los objetivos de la investigación, se les dificultó su elaboración como etapas consecutivas, impidiendo que se diera un seguimiento entre cada uno de ellos.

Como puede evidenciarse en el Análisis de la Dimensión Cognitiva los estudiantes mostraron dominio en las habilidades básicas y habilidades superiores de pensamiento; sobretodo en las destrezas concernientes a la investigación y solución de problemas; llegando a proponer alternativas de solución a la problemática planteada en sus proyectos investigativos. Esto ocurrió porque se dieron cambios en los procesos de pensamiento, representados en la desestabilización que los obligó a poner en marcha habilidades de pensamiento que se representaron en nuevas formas de abordar el aprendizaje. Lo que se mostró desde la elaboración de sus proyectos en donde pusieron en juego la cognición. Por lo que puede afirmarse que sí se crearon condiciones cognitivas que favorecieron el desarrollo de la competencia investigativa.

3.1.2 Análisis de la dimensión afectiva de la Competencia Investigativa.

La rejilla de evaluación de la dimensión afectiva de la Competencia Investigativa pretende dar cuenta de los niveles alcanzados por los estudiantes es por ello que su construcción interna esta comprendida por tres Niveles de dominio los cuales se relacionan con los procesos de: motivación, gusto por la investigación y proceso creativo.

El Nivel A se cumple cuando se demuestra el nivel básico de motivación; el B se llega a dar cuando además de tener en cuenta el Nivel anterior se desarrolla el proceso relacionado con el gusto por la investigación: por último el Nivel C el cual se considera como el superior se domina cuando se cumplen los niveles anteriores en conjunto con el proceso creativo, de este se abordó la curiosidad y los momentos de iluminación entre otros.

Para abordar esta dimensión se presenta a continuación la rejilla de evaluación planteada, la que además incluye los indicadores de desempeño observados en el desarrollo de cada proceso.

Es importante señalar que la dimensión afectiva no va desligada de la cognitiva y la expresiva, tal y como lo señalamos en la página 68, esto debido a que hay una interacción entre las tres para que realmente pueda evidenciarse el nivel de desempeño de las competencias.

Tabla 35 Rejilla de Evaluación de la Dimensión Afectiva de la Competencia Investigativa en Estudiantes Universitarios

NIVELES DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA PARA LA INVESTIGACIÓN			
Nivel básico:		Nivel superior:	
Procesos	Motivación	Gusto por la investigación	Proceso Creativo
INDICADORES	Expresa el valor de las TIC en el contexto de la formación y la investigación.	Muestra disposición para el uso de las diversas aplicaciones del computador, el Videobeam y la videocámara en varios campos del saber.	Organiza o planifica una idea a realizar. Se documenta sobre la idea a implementar. Indaga por formas de desarrollar una idea.
	Manifiesta gusto por las Tecnologías de Información y Comunicación como un medio de acceso a la información y a la sociedad.	Aprueba la importancia del papel del habla y escucha en los procesos de investigación.	Compara lo planeado con otras propuestas Formula su problema de investigación mediante una pregunta.
	Manifiesta actitud positiva hacia el tema de la investigación. Expresa gusto por la lectura. Expresa gusto por la escritura. Asume una postura de aprendizaje flexible y abierto frente a las diversas tecnologías trabajadas.	Reconoce el papel de la clasificación, jerarquización y organización discursiva en los procesos de investigación. Valora la importancia de la lectura y la escritura en la planificación, construcción y sistematización de una investigación.	Determina si la solución al problema planteado es la indicada. Recoge datos y materiales que sean necesarios para solucionar el problema planteado. Analiza en forma consciente, racional, lógica y sistemática la información obtenida (paso importante en la preparación y la verificación).
	Demuestra seguridad en el uso de las TIC como herramientas Etnográficas. Expresa valor en la importancia de iniciarse como un investigador. Expresa con seguridad y dominio sus ideas durante las intervenciones orales.	Considera las diferentes habilidades que debe poseer un investigador.	Tiene en cuenta las experiencias o aprendizajes vividos como elementos que pueden proporcionar la clave de la solución a su problema. Intuye la solución del problema después de pasar por las etapas de preparación e incubación de una idea. Organiza las preguntas de una entrevista. Asume que un investigador debe tener un alto dominio de sus competencias comunicativas. Analiza en forma crítica el método científico y sus posibles implicaciones en el aula.
NIVEL	A		
	B		
	C		

El primer proceso a analizar es la motivación, teniendo en cuenta que según Solana (1993) “es, en síntesis, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía.” (p. 208)

En el momento de aplicar las pruebas diagnósticas a los estudiantes universitarios, éstos manifestaron inquietud e incertidumbre ante la posibilidad de participar en un proyecto de investigación. En ese instante pudieron percibirse el gusto que algunos de ellos mostraban por lo audiovisual, la seguridad expresada en lo que hacían al escribir un texto o analizar los videos y el no tener mayor interés por los eventos del Carnaval, aspectos que fueron decisivos para determinar los criterios de selección de la muestra.

Durante la etapa de formación se detectó que los seis jóvenes en general expresaron inquietud y curiosidad ante los contenidos, unos manifestaron temor de utilizar algunas de las herramientas de TIC; luego en el desarrollo, elaboración y puesta en marcha de sus estrategias pedagógicas sobre los temas abordados con los niños de la básica, mostraron más seguridad en el uso de éstas tecnologías, más gusto por la investigación y proyectaron el valor que le daban al iniciarse como investigadores.

En el caso de Caroll, mostraba dominio, seguridad y gusto por el manejo de las TIC y les reconoció el valor que podían tener en los procesos de investigación y de escritura, y el uso de éstas como herramientas etnográficas, pero no manifestaba una actitud positiva hacia el tema de la investigación, ni reconocía la importancia de iniciarse como investigadora; expresaba con seguridad y dominio sus ideas en las intervenciones, mientras éstas tuviesen que ver con el manejo de las tecnologías. Al inicio no expresó gusto por la lectura ni por la escritura, sin embargo durante los talleres de lectura pudo constatarse como Caroll era una de las lectoras más eficiente del grupo, evidenciado en la complejidad de su discurso, en la apropiación de conceptos, en la seguridad mostrada para dar a conocer sus planteamientos y en el rigor con que abordaba las lecturas, sobre esto último sus formas de leer son descritas en la página 181.

En cuanto a Narly cabe mencionar que no se le vio una gran motivación en la parte inicial, no mostraba gusto por la lectura ni por la escritura, manifestaba algo de interés en el tema de las TIC valorándolas en el marco de lo pedagógico y le parecían interesantes las posibilidades que la Internet, la prensa y la radio le daban como medio de acceso a la información; no se le vio seguridad al expresar sus ideas en las intervenciones orales, se mostraba callada y participaba poco, era muy sensible. Tanto en la etapa de formación, como la de los talleres de lectura cuestionaba por qué tenía que leer tanto. Por lo cual podría afirmarse que al comienzo de esta investigación, no cumplía con los indicadores de la motivación.

Narly y Caroll diseñaron juntas la elaboración de estrategias sobre los temas de TIC y Carnaval para los niños de la básica, durante este proceso pudo apreciarse como sí pudieron asumir una postura de aprendizaje flexible y abierto frente a las diversas tecnologías trabajadas, porque lograron apropiarse de ellas para la construcción del material de las clases, utilizando programas como *Microsoft Powerpoint*, elaborando plegables, y mostrando videos, durante las sesiones expresaron con seguridad y dominio las temáticas abordadas. En esta pareja pudo observarse como el conocimiento previo que Caroll tenía de las TIC, le sirvió a Narly para tomarle gusto a éstas herramientas y hacer uso de ellas.

Cuando comenzaron a elaborar su monografía de grado no hubo una muestra de motivación por parte de ellas, sin embargo entregaban resultados, más producto de las exigencias, que de su propio deseo, al estar inmersas en el desarrollo de la investigación la actitud hacia la misma cambió, lo que puede observarse en el constructo de su anteproyecto, cuando finalmente asumieron escribirlo, reescribirlo y consultar diferentes autores de manera positiva.

Por su parte Cindy, manifestó actitud positiva hacia el tema de la investigación desde la etapa de formación, mostrando interés por la lectura y la escritura, expresaba gusto por las TIC y las asumió como un elemento importante para la búsqueda de información y como herramienta etnográfica. En ella pudo observarse que expresaba con seguridad y dominio sus ideas durante las intervenciones orales.

En lo que respecta a Kelly, al igual que Cindy desde el comienzo expresó gusto por la lectura y la escritura y mostró seguridad en sus intervenciones orales, mantuvo una actitud positiva hacia la investigación, dándole valor a su inicio como investigadora. En cuanto a las TIC, las valoró como mediación pedagógica y reconoció la posibilidad que éstas le brindaban para la recolección de datos, destacando la Internet como una buena herramienta de búsqueda; además manifestó interés por las posibilidades que las tecnologías abordadas le daban al desarrollo de su trabajo.

Cindy y Kelly trabajaron juntas en la elaboración de las estrategias de Investigación, en ellas mostraron dominio, seguridad y confianza para abordar los contenidos propuestos, valoraron las TIC al utilizar un video de un capítulo de la serie CSI para mostrarle a los estudiantes los diferentes pasos del método científico, lograron hacer uso de las tecnologías como herramientas etnográficas tomando fotografías, grabando videos y el audio de las entrevistas. Durante el desarrollo de su monografía se les vio el gusto por hacer investigación y el valor que le dieron a las TIC al utilizarlas para obtener información. En ellas se observó como la expectativa de alcanzar metas y logros fue una motivación de gran importancia para cumplir con lo propuesto.

Durante el proceso de formación eran las que más participaban entre los integrantes de la muestra, ofreciéndose como voluntarias para hacer ejercicios o

mostrar los avances de su monografía y someterlos a procesos de coevaluación con el auditorio. Fueron las primeras en realizar las categorías de análisis y entregar adelantos escritos del anteproyecto, durante la comprobación de lectura se mostraban seguras al dar a conocer los planteamientos de lo abordado.

Referente a Yorsis puede decirse que era uno de los más motivados, no obstante manifestaba no tener mucho contacto con la lectura y la escritura poco a poco cambió esta postura, tanto que terminó expresando gusto por ellas. En lo que respecta a las TIC, de manera teórica conocía sus posibilidades pedagógicas, no tenía gran contacto con ellas, sin embargo, rápidamente demostró seguridad en su manejo y le dio uso como herramienta etnográfica en el momento de realizar entrevistas y tomas de los eventos. Sobre la investigación, asumió una actitud positiva en cuanto a su formación e inicio como investigador y al tema en general; sus intervenciones orales fueron mejorando en la medida en que adquirió dominio conceptual y discursivo sobre las diversas temáticas abordadas, lo que a su vez le dio mayor seguridad para expresarse. Es importante destacar que en un inicio este estudiante era el que más problemas de lectura, escritura y habla presentaba, pero su progreso se debió en gran parte al gusto y motivación que manifestaba de forma permanente, ya que una persona motivada emprende acciones, ejecuta actividades y labores que en otras circunstancias no abordaría.

Maryoris es la persona que tal vez menos motivada se mostró desde el inicio, no expresaba dominio en sus ideas, ni la importancia que tenían las TIC y la investigación, ni se le veía interés por la lectura. Sin embargo, en el transcurso del proyecto su motivación fue aumentando, espontáneamente se encargó de la toma de fotografías y grabación de audio de las entrevistas. Durante las sesiones de trabajo y talleres permanecía callada y muy reservada para manifestar sus dudas e interrogantes sobre las temáticas desarrolladas, por lo que fue muy difícil dar cuenta de sus avances; se veía insegura en sus intervenciones orales. Su actitud con respecto a la investigación mejoró a medida que tuvo confianza en el grupo, mostrándose creativa, formulando dudas, inquietudes y aportando ideas para su monografía y la investigación en general. El mejor ejemplo de esta situación fue cuando Narly y Carroll preguntaron cómo abordar el análisis de sus monografías, pues mientras ellas se mostraban confundidas y no sabían como hacerlo, ni que aspectos debían tener en cuenta dado que había tanta información, Maryoris le dio la respuesta al grupo: “a partir de los indicadores que establecimos para las categorías de análisis. Cada pareja retoma el conjunto de estrategias y las analiza desde esas categorías”.

La última pareja, conformada por Yorsis y Maryoris, trabajó en la creación de las estrategias del tema de Competencia Comunicativa, en ellos pudo observarse que mostraron gusto por el uso de las TIC como mediación al trabajar con los niños de la básica. En cuanto a su investigación se notó que quien más manifestaba motivación era Yorsis, mientras que Maryoris no demostraba gran interés en el proyecto, por lo menos no lo expresaba así, sin embargo entre los dos lograron

equilibrarse para mostrar resultados. Al observar como establecían el trabajo al interior de la pareja y sintiéndose confiada ella generaba ideas y él las ejecutaba.

Al analizar el proceso de la Motivación, fue importante observar también como gracias a ésta los estudiantes expresaron su creatividad mediante el trabajo. Es el caso de Carroll con sus presentaciones en *Microsoft PowerPoint*, Narly con la elaboración de juegos, Yorsis y Maryoris con el uso de prensa en el aula, Cindy y Kelly con la creación de laberintos para explicar los pasos del método científico y en general los seis (6) estudiantes con la puesta en escena de una obra de teatro para mostrarle a los niños los orígenes del Carnaval, en la que quedó de manifiesto su originalidad, imaginación, sensibilidad y flexibilidad, así como el buen desempeño en el trabajo en equipo, además, se convirtieron no sólo en mejores lectores, sino en compradores de libros.

Teniendo en cuenta la pirámide de Maslow (1991) en los estudiantes universitarios pudo observarse cómo sus necesidades de autorrealización, estima, reconocimiento y seguridad, fueron importantes para llevar a cabo gran parte de su proceso tanto de formación, como la elaboración y aplicación de estrategias y desarrollo de su monografía, ya que durante las etapas se vio un progreso y autorreconocimiento de lo que cada uno de ellos podía llegar a hacer y aportar y en el que se involucraron sentimientos y valores que incidieron en el desarrollo de una actitud motivada hacia el trabajo. En este proceso esas valoraciones fueron las que permitieron atribuir cualidades o hacer reconocimientos a determinadas situaciones, y como consecuencia lógica expresiones de motivación, inclinación y satisfacción por algo, y desde allí, manifestar deseos y anhelos, para nuestro caso, ser docentes investigadores.

Lo anterior permite asegurar que todos los estudiantes lograron lo que se esperaba en lo que respecta al nivel A de la Rejilla de Análisis de la Dimensión Afectiva, ya que se generó una serie de expectativas y curiosidades que despertaron y mantuvieron el deseo de participar en esta experiencia.

En cuanto al segundo proceso, gusto por la investigación, puede concebirse como la predisposición afectiva y motivacional mínima requerida para el desarrollo de una determinada investigación; es fundamentalmente la expectativa, el goce y las ganas de hacer, que genera la indagación misma. Hay un gusto verdadero por la investigación cuando se ha generado cierta curiosidad, porque así el estudiante se interesa y se motiva en su proceso de aprendizaje.

Cuando se inició la formación los estudiantes estaban expectantes pero conscientes de que formar parte de ella, significaba un arduo trabajo, que implicaba una permanente actitud positiva ante el mismo, cumplimiento con los compromisos adquiridos, gran imaginación y originalidad para entender la propuesta y materializarla. Enfrentarse a una serie de sensaciones y sentimientos que esto generaría y poner en juego su capacidad de intuición, flexibilidad,

operaciones y destrezas de pensamiento y por último autoproyectarse como investigadores.

De allí que los indicadores buscaban dar cuenta hasta donde se hacía un reconocimiento de las condiciones que un investigador requiere para desarrollar el gusto por la investigación, tales como mostrar disposición para el uso de las diversas aplicaciones del computador, el Videobeam y la videocámara en varios campos del saber, apreciar la importancia del papel del habla y escucha, y de la lectura y la escritura en la planificación, construcción y sistematización de una investigación, reconocer el papel de la clasificación, jerarquización y organización discursiva en los procesos de investigación, demostrar su gusto por la investigación al aprovechar espacios académicos para socializar avances o resultados y considerar las diferentes habilidades que debe poseer un investigador.

En lo que respecta a Caroll y Narly mostraron el placer que les daba el uso de las TIC tanto en su trabajo monográfico como en la elaboración de las estrategias, ya que ellas constantemente hicieron uso de éstas tecnologías, ratificando en la práctica que las herramientas mediáticas trabajadas durante los seminarios sí les apoyarían en el desarrollo de sus procesos investigativos. Sobre esto último Caroll afirmó: “participar en el proyecto me permitió ver en la práctica como utilizar las TIC en el ámbito educativo”.

En relación al papel del habla y escucha y de la lectura y la escritura en la planificación, construcción y sistematización de su investigación y en general, ocurrió que hubo una nueva valoración hacia ellas a medida que avanzaban en su monografía, ya que debieron asumirlas desde dos perspectivas: como usuarios de las mismas y como herramientas pedagógicas para trabajarlas con los niños. Esta situación las hizo entender que es muy difícil abordar pedagógicamente una temática si no se sabe sobre ella, y en lo que respecta a las habilidades comunicativas éstas sólo se aprenden haciendo, es decir en situaciones reales de comunicación. Lo que las hizo más conscientes de sus procesos de lectura, escritura, habla y escucha. Sobre el particular Narly manifestó: “me preguntaba por qué tenía que leer tanto y luego empecé a entender esto (**la investigación**)¹, yo tenía la conciencia de que había que volver a escribir, pero no conocía los criterios para hacerlo”.

Lo anterior les permitió jerarquizar, clasificar y organizar el discurso planteado en la investigación, esto pudo observarse en sus avances en la elaboración y reescritura de sus trabajos monográficos, que las obligó a repensar la realidad educativa observada en la institución, formular sus propios interrogantes y generar un discurso propio relacionado no sólo con sus temas de investigación, sino

¹ La frase en negrilla es nuestra

también, con su papel para crear condiciones de acercamiento a la investigación formal a los niños.

En lo que respecta a la investigación Carroll indicó que: “En la universidad vi la investigación como una materia más y no como algo a fondo que sirva en la carrera profesional. Ahora es buscar, cuestionar, indagar, organizarlo y presentarlo en un lugar que le sirva a la comunidad. Investigar era consultar y no ir más allá”. Con ésta afirmación se demuestra como se dio una aceptación por parte de la estudiante hacia la investigación y las implicaciones que esto tiene para quien desea desempeñarse en este campo. El hecho de que mencionara buscar, cuestionar lleva implícito el reconocimiento de habilidades y destrezas de pensamiento, desarrollo de la competencia comunicativa, y al decir que le sirve a la comunidad, da cuenta del compromiso ético con la sociedad. Por lo que puede afirmarse que esta joven si consideró las habilidades que debía tener un investigador.

Sobre este mismo aspecto, Narly señaló: “...He pasado por todos los momentos, sobre todo de asombro al ver el cambio de los niños y orgullosa de ser parte de todo ello”..., “...me imaginaba como un ratón de biblioteca y veo que no. Es algo tan sencillo que se puede hacer en el diario vivir y en la labor docente. Puede ser más fácil de lo que uno piensa, el todo está en la dedicación y el tiempo”. Dentro de las habilidades de un investigador está el poder modificar, generar cambio o transformación en una realidad, sus afirmaciones permiten inferir que ella reconoce estas acciones, además, logra ubicar la investigación tanto en contextos cotidianos como en un entorno científico, destacándola dentro de las posibilidades del quehacer docente. Resaltando la importancia del compromiso y el rigor que debe tener un investigador. Sus afirmaciones permiten corroborar los planteamientos de Joliot (2004) cuando señala que: “...me parece fundamental, hoy más que ayer convencer a los jóvenes investigadores de que se puede ejercer una práctica creativa en diversos niveles, y que esto no concierne únicamente a un número muy limitado de seres excepcionales. Se trata de una actitud de espíritu accesible a muchos, por más que se deje a cada cual la oportunidad de expresar la originalidad que lleva adentro...” (p.12).

Por su parte Cindy y Kelly, mostraron disposición en el uso del computador, sin embargo puede decirse que Cindy aventajó a su compañera e incluso a la muestra poblacional en este proceso. Un ejemplo de ello eran las consultas en Internet, en donde ella hizo una búsqueda avanzada de información, acercándose a una consulta especializada: “ayer estuve en Internet y bajé un libro de Vigotsky”; en cuanto a Kelly era quien utilizaba Internet para hacer el envío de información. La disposición hacia esa tecnología también se vio cuando Cindy se compró un computador con su sueldo (\$200.000 mensuales); de lo que se colige que se amplió el marco de referencia sobre éstas tecnologías y sus posibilidades de uso. En cuanto a la videocámara y el videobeam Kelly ganó dominio hasta el punto que entre ellas, era la que apoyaba a los niños en su proceso de aprendizaje sobre estos mismos aspectos. Tal y como se da cuenta sobre la aceptación en la página

68 de este documento, cuando se afirma que las valoraciones de cada persona en relación a situaciones específicas, permiten su aceptación o rechazo.

Puede decirse que dada su condición de estudiantes de Humanidades, existía previo a este proceso una valoración positiva hacia las competencias comunicativas, pero al igual que las dos estudiantes anteriores la experiencia les permitió no sólo ampliar el marco de referencia en relación a estos temas, sino asumir una actitud más crítica y consciente de sus procesos lectores y escritores y del uso de la lengua durante sus intervenciones orales. Por lo que puede afirmarse sobre los indicadores *Aprecia la importancia del papel del habla y escucha en los procesos de investigación y valora la importancia de la lectura y la escritura en la planificación, construcción y sistematización de una investigación*, que se cumplieron en la medida en que existió la valoración. La que repercutió en la investigación en la medida en que se autoexigieron más en lo referente a la lectura y la escritura de los textos de su monografía y en general de todo el proceso, escribiendo y reescribiendo hasta que ganaran buen nivel de elaboración y complejidad. Sobre el particular Cindy señaló: "...mejora en el manejo de elementos de sustitución léxica, tener la conciencia de saberlo y saber usarlos, y sobre todo tener la conciencia de como docente saber enseñarlos".

Esta cita nos sirve también para corroborar cómo ellas reconocen el papel de la clasificación, jerarquización y organización discursiva en los procesos de investigación, ya que al igual que con Narly y Carroll, la participación en el proyecto les permitió aplicar estrategias de escritura y reescritura que contribuyeron a que ellas entendieran el proceso de organización discursiva tanto en el plano oral como en el escrito, ya que implicó clasificar y jerarquizar entre otros. El reconocimiento surgió cuando pudieron distinguir un antes y un después en sus usos del lenguaje, ya que valoraron cómo su discurso y sus competencias comunicativas en general se complejizaron. Esta actitud incidió en el grupo pues se mostraron confiadas y seguras de sus acciones, reafirmando con ello la interrelación que existe entre las dimensiones, ya que para este caso no basta poseer un saber, sino saber aplicarlo en la práctica. Sobre estos planteamientos Joliot (2004) señala: "...Una experiencia bien planificada y bien realizada procura un placer comparable al que siente el artesano ante un trabajo bien hecho. Además, la práctica de la investigación nos procura un placer estético, y aunque esto sea más evidente en las ciencias que establecen un contacto directo con la naturaleza, también lo es en otros campos insospechados." (p.14)

Cindy y Kelly consideran las diferentes habilidades que debe poseer un investigador, esto puede decirse ya que ellas aceptaron el papel de las dimensiones cognitiva y afectiva en la investigación y del lenguaje como mediador y articulador de todo el proceso. Este reconocimiento se hizo manifiesto en la medida en que avanzaba el proyecto, y cada vez se sentían más seguras de lo que ellas y sus compañeros hacían, y valorando positivamente lo que en ellos y en sus estudiantes ocurría. El hecho de poder materializar sus proyectos y tener una

doble repercusión pues lo apreciaban en ellos directamente y en los niños, generó el reconocimiento. Sobre el particular Cindy afirmó:

Ahora me creo capaz de hacer cosas, como no ver cosas como tan imposibles como armar un conversatorio con niños. Por estar metida en el cuento de la investigación, tengo más claro que yo si puedo aportarle algo a la sociedad, porque yo siempre había pensado que me gustaría hacer algo por mis estudiantes, aportarle algo a su vida personal y ahora se que esto es un buen camino y me ha llenado mucho el saber que si se puede y ¡de que manera! Lo otro, he crecido en el aprendizaje de conceptos, tengo mayor capacidad de análisis, de observación y soy más sistemática, y eso me ha ayudado en mi autoestima... antes tenía la concepción de investigación como algo lejano desde la universidad y mucho más desde la escuela. Que no era tan asequible, que yo como docente pudiera investigar en el aula. Yo creía que no había tanto auge en el área de la investigación descubrí que en Humanidades sí se aborda. En cuanto a mi y a mis compañeros, confirmar que tenemos ciertas potencialidades que debemos desarrollarlas.

Sobre este mismo indicador Kelly señaló: “Debo resaltar el gusto por investigar, me gusta investigar, he desarrollado el gusto por preguntar y perder el miedo a preguntar, a experimentar, no tenerle miedo a ello. Me dejó la semillita, ya no lo veo como una obligación, me gusta lo que estoy haciendo, saber que lo que estoy haciendo da resultados, saber que por mi propia iniciativa más adelante puedo hacerlo”.

Por su parte, Yorsis y Maryoris integran el tercer equipo de trabajo de la muestra de los estudiantes universitarios. En lo referente a si *Mostraban disposición para el uso de las diversas aplicaciones del computador, el Videobeam y la videocámara en varios campos del saber*, cabe decir que ellos fueron, entre todo el grupo, quienes mayor disposición mostraron para aprender a utilizar estos recursos y para usarlos a lo largo de todo el proyecto, hasta el punto de que por su propia iniciativa se encargaron de filmar y fotografiar la asistencia de los niños a los eventos del Carnaval y a los eventos como tal, y al mismo tiempo, de manera espontánea y voluntaria apoyaron a los estudiantes de la Básica en el proceso de tomar sus propias fotografías y hacer sus grabaciones, registros que se convirtieron en el insumo básico para la realización de los materiales audiovisuales de los niños. La motivación de Yorsis se centraba en su gusto por comunicar, pues siempre se mostró muy extrovertido y conversador y estas tecnologías le brindaban otra posibilidad para seguirlo haciendo. La de Maryoris en su deseo de aprender a utilizarlas. Querer perfeccionar este saber la llevó a cargar voluntariamente su cámara de manera permanente y a responsabilizarse de realizar fotografía y filmación con lo que terminó cualificando este proceso.

En relación al computador ambos mostraron más disposición para su uso y le reconocieron su utilidad para la investigación, hasta el punto de que Maryoris con

la ayuda de su padre terminó adquiriendo un portátil y Yorsis ahorra de su trabajo para comprar el suyo. Aunque esta valoración era igual en los dos estudiantes, variaba mucho el uso, pues mientras él elegía escribir frente a la pantalla en blanco, ella prefería escribir y reescribir a mano sus textos y cuando pensaba que estaban listos, transcribirlos. La explicación la da ella misma cuando señala: "...soy difícil para empezar porque se me vienen tantas maneras que no se como hacerlo. No me gusta escribir en el computador por eso, porque empiezo a reescribirlo y siento que nunca acabo. Me gusta escribir a mano y a lápiz porque no me gustan los tachones".

Pero su disposición no se muestra sólo en tomar fotografías o filmar, sino también en la forma de organización de los archivos audiovisuales, la claridad para seleccionar que imágenes se registraban y cuales no. Esto les permitió avanzar más rápidamente en el proyecto con los niños, quienes fueron los primeros en determinar como querían hacer su material audiovisual, elaborar los diálogos y señalar que imágenes colocar, y no sólo eso, sino que decidieron hacer una cartilla con sus fotos y dibujos sobre el carnaval y un blog en donde dieran cuenta de sus investigaciones sobre esta manifestación.

El hecho de tener tanta disposición para las TIC en general les permitió a ellos en particular, romper con el modelo tradicional de enseñanza al trabajar en un contexto colaborativo con sus estudiantes, y además, porque no sólo reconocieron en la práctica la perspectiva de que éstas son una herramienta pedagógica, sino en si mismas, un lenguaje que sirve para comunicar, lo que se demuestra en el blog elaborado por los niños y que puede conocerse en la siguiente dirección:

<http://reboloencarnaval.blogspot.com/>.

En cuanto a *Apreciar la importancia del papel del habla y escucha en los procesos de investigación, Reconocer el papel de la clasificación, jerarquización y organización discursiva en los procesos de investigación y Valorar la importancia de la lectura y la escritura en la planificación, construcción y sistematización de una investigación*, puede decirse que al igual que ocurrió con sus compañeros Yorsis y Maryoris cumplieron en la medida en que cualificaron sus procesos relacionados con las cuatro habilidades comunicativas y los de sus estudiantes de la básica, lo que los llevó a asumir una actitud más crítica y reflexiva en torno al tema de sus competencias comunicativas y a como abordarlas en el proceso pedagógico con los niños, descubriendo que para dar cuenta de su investigación, es necesario leer para escribir y hacer esto último para leer y luego sustentarlo de manera oral, tal y como le ocurrió a Yorsis en sus presentaciones durante los encuentros de semilleros de investigación a los que asistió como ponente: "En la medida en qué participé en los encuentros me di a entender más, se me desarrolló más mi oralidad al tener que ser más directo y concreto a la hora de hablar, y a nivel escrito mejoré porque pude plasmar lo que yo quería de manera más clara, porque antes escribía sin ser consecuente con lo que estaba haciendo, ahora no me detengo, reviso y miro si voy donde debo ir". Lo que ocurrió fue que ampliaron

la concepción de la función comunicativa del lenguaje a partir de sus propias vivencias como usuarios y como docentes, al ocurrir esto la valoración hacia ellas aumentó.

En la siguiente cita puede apreciarse parte de las reflexiones de Maryoris al respecto: “todo el trabajo me permitió interactuar con el lenguaje de manera distinta, pude interactuar con el carnaval como lo fue entrevistar a los directores de las danzas... leerlo desde sus imágenes tomando fotos en pleno desfile. Con ustedes aprendí muchísimo sobre interpretar y producir textos...”.

Maryoris y Yorsis consideraron las diferentes habilidades que debe poseer un investigador, en la medida en que fueron conscientes de la cualificación de sus propios procesos y sus habilidades, asumiendo una actitud más reflexiva hacia la investigación, cambio en el que intervinieron sus valores, motivaciones y expectativas, replanteando en general sus concepciones sobre investigación y sobre el papel del lenguaje y las destrezas y operaciones de pensamiento para la investigación, por lo que puede afirmarse que se intervinieron las tres dimensiones de la competencia investigativa y ellos se autoreconocieron como investigadores atribuyéndole a la investigación una función social. Sobre el particular Yorsis afirmó:

Me cuestiono y me critico más. La exigencia hace la excelencia y me ha tocado abandonar muchos paradigmas de lecturas que tenía. Soy más analítico, más aterrizado con lo que estoy haciendo... Llegué a la conclusión de que la investigación primero es un medio para dar soluciones, que se hace fácil en la medida en que te dediques, y se convierte en un instrumento con relevancia social, porque es la sociedad quien va a validar tu propuesta y permitir ponerla en práctica en muchos contextos... antes yo veía la investigación como algo muy forzoso, que había que cumplirlo por ser obligatorio, hoy creo que es necesaria... Puedo decir que me gusta investigar porque pone en juego mis habilidades, es un medio para desarrollarme profesionalmente, yo me imagino más allá que un simple profesor, me veo como un investigador; eso es lo que yo quiero ser y ¿cómo lo voy a hacer? Pues leyendo, indagando y preguntándome por una realidad. A mi me gusta comunicar e investigar implica comunicar. Sí me gusta”.

Al finalizar el análisis del Nivel B de la Rejilla, puede asegurarse que todos los estudiantes lograron lo esperado en lo que a éste respecta, ya que sí se generó el gusto por la investigación. Al cualificar sus competencias y habilidades comunicativas pudieron participar de manera más eficiente en la actividad investigativa, lo que les dio seguridad, al estar más seguros se hicieron más conscientes del proceso y asumieron una actitud más reflexiva, lo que implicó detenerse a pensar, qué, cómo, porqué, de que manera, etc. al enfrentarse a estas preguntas hicieron uso de estrategias cognitivas y de creatividad para responderlas, y al mismo tiempo se producía una sensación de goce al

cuestionarse. Al hacerse concientes de los procesos que estaban ocurriendo, como los consideraron positivos, apareció la autorrealización, y esto a su vez generó satisfacción con lo ejecutado, alimentando con esto el gusto por la investigación. Lo cual reafirma lo planteado en la página 68 cuando se reconoce el papel de los sentimientos y las valoraciones para enfrentar diversas situaciones en las que participan las necesidades, las expectativas y las ilusiones tal y como ocurrió en este proyecto, en el que la muestra universitaria terminó interiorizando y por ende aceptando como propia, la posibilidad de convertirse en un docente investigador.

De otra parte en el nivel superior de la dimensión afectiva, aparece el proceso creativo, que según Morgan (1978) está formado por cinco etapas: preparación, incubación, de iluminación, de evaluación y revisión. Como ya se ha mencionado la creatividad es un tipo de descubrimiento en el que el hombre se cuestiona, investiga y experimenta de manera práctica sobre un aspecto determinado. Se es creativo cuando hay un acto de ingenio e invención sobre algo nuevo; cuando se le encuentra una solución original a un problema; o cuando hay cierta voluntad de hacer transformaciones sobre la realidad que nos rodea.

Al mirar lo que los estudiantes deben tener en cuenta en el proceso creativo se observó si organizaban o planifican una idea a realizar; se documentaban sobre la idea a implementar; indagaban por formas de desarrollar una idea; comparaban lo planeado con otras propuestas; formulaban su problema de investigación mediante una pregunta; determinaban si la solución al problema planteado era la indicada; recogían datos y materiales que eran necesarios para solucionar el problema planteado.

Además, si analizaban en forma consciente, racional, lógica y sistemática la información obtenida (paso importante en la preparación y la verificación); tenían en cuenta las experiencias o aprendizajes vividos como elementos que le proporcionarían la clave de la solución a su problema; intuyeron la solución del problema después de pasar por las etapas de preparación e incubación de una idea; determinaban si la aparente solución dada al problema era realmente adecuada; organizaban las preguntas de una entrevista; asumieron que un investigador debe tener un alto dominio de sus competencias comunicativas, e identificaron en forma crítica el método científico y sus posibles implicaciones en el aula.

Entendiendo el concepto de "idea" como la facultad del ser humano que le permite crear, inventar algo, puede afirmarse que Carroll y Narly lograron cumplir con los tres indicadores relacionados con este aspecto. Lo que pudo evidenciarse durante el diseño de las estrategias relacionadas con las TIC y carnaval que desarrollaron con los niños, cuyas ideas fueron sometidas a procesos de organización, documentación para realizarlas, consultas sobre formas para llevarlas a cabo y las sometieron a procesos de evaluación y comparación con las de sus otros compañeros. Así mismo ocurrió cuando pudieron realizar su

anteproyecto de monografía, en el que se vio el desarrollo de ideas. La experiencia vivida con éstas, les generó mayor interés por lo que hacían, y además un fluir permanente de las mismas, pues para llevar a cabo una, era necesario inventarse otras, lo que trajo consigo mayor seguridad y disposición para el trabajo. Lo anterior se demuestra con las palabras de Carroll quien afirmó: “me intereso más por lo que quiero hacer y tengo las ideas más claras. Creo que he aprendido mucho”.

A continuación se presenta la planificación elaborada por las estudiantes en la investigación de una de las actividades del seminario de carnaval, que puso en juego no sólo la capacidad de generación de ideas de estas estudiantes, sino de la muestra poblacional en general:

CONOCIENDO LAS RAÍCES DEL CARNAVAL

1. META DE CALIDAD: Ampliar las diferentes concepciones sobre el origen del carnaval

2. OBJETIVOS:

- Conocer las diferentes concepciones del origen del carnaval.
- Elaborar un texto de opinión acerca del carácter pluricultural del carnaval.
- Mostrar interés por conocer el origen e historia de nuestra fiesta.

3. ACTIVIDADES:

- Para saber sus conocimientos previos, preguntar a los estudiantes ¿Cuál creen ustedes que es el origen del carnaval?
- Realizar una representación teatral por parte de los docentes acerca del origen del carnaval.
- Dialogar con los estudiantes y ampliar los conocimientos con respecto al tema.
- Realización de un texto de opinión respondiendo al siguiente interrogante ¿creen ustedes que el carnaval es una mezcla de culturas?

4. METODOLOGÍA: Será una actividad lúdica por parte de los docentes y trabajo de observación, escucha, reflexión y opinión por parte de los educandos.

5. RECURSOS

- vestuario
- hojas
- tablero

Como puede observarse esta actividad corresponde a una de las estrategias diseñadas por ellos para abordar temáticas del carnaval. Para materializarla pasaron por las cinco etapas ya mencionadas, pues enfrentados a la necesidad de

ampliar las concepciones del carnaval en los niños y a que éstas se manifestaran por escrito tuvieron una idea, la organizaron como se evidencia en el ejemplo, se documentaron para realizarla y la compararon con otras que ya habían realizado, pero además la implementaron. Darle uso a lo que se inventó generó gran satisfacción.

De otra parte, la elaboración de su anteproyecto les permitió formularse varias preguntas para su problema de investigación, que es otro indicador de la Rejilla de evaluación, a continuación se presenta la del proyecto de Carroll y Narly: “¿Qué tipo de estrategia pedagógica relacionada con la indagación y recopilación de la historias del Carnaval de Barranquilla en el barrio Abajo permitirán fortalecer las competencias escritoras para iniciar procesos investigativos en estudiantes de 6º grado de la IEDCMEP?”

El ejercicio de determinar su pregunta implicó poner en juego también las cinco etapas del proceso creativo, ya que después de formulado el problema realizaron un ejercicio de lectura de varios documentos para delimitarlo y poder solucionarlo, para lo que fue necesario recoger datos; posteriormente vivieron la etapa de incubación cuando se preguntaron como resolverlo, dándose también un proceso de intuición. Un ejemplo de ello fueron las preguntas que Narly se hacía sobre cómo abordar su proyecto. Durante la etapa de iluminación determinaron la metodología y las estrategias de operacionalización, las cuales a su vez fueron motivo de reflexión para saber si éstas eran las indicadas para su proyecto, por lo que fueron sometidas a una evaluación, y por último éstas fueron revisadas. Allí se valoró si las estrategias definidas por ellas realmente las ayudarían a resolver su problema de investigación.

Para cumplir con estas etapas fue necesario un ejercicio de análisis consciente, racional, lógico y sistemático de la información obtenida, por lo que puede afirmarse también, que este indicador se logró. Esto pudo evidenciarse durante las lecturas, las cuales fueron sometidas a un proceso de valoración para determinar la pertinencia de las mismas.

Para este trabajo no se contempló la elaboración de entrevistas, sin embargo las estudiantes siempre mostraron una actitud positiva frente a este instrumento. Así trabajar el tema del carnaval generó muchos interrogantes entre los miembros del equipo, por lo que en función de sus intereses durante las entrevistas que los niños realizaron en el barrio Abajo, Carroll y Narly aprovechaban y formulaban también las de ellas. Es importante destacar que Carroll fue la única estudiante en hacer preguntas a los hacedores del Carnaval durante el desfile de la Gran Parada, relacionadas con: el significado de cada uno de los componentes del vestuario de las cumbiamberas; el material con el que estaban elaboradas las máscaras zoomorfas de algunas danzas; ubicó nombres, direcciones y teléfonos de diferentes actores de la fiesta.

Al mirar si ellas tenían en cuenta las experiencias o aprendizajes vividos como elementos que pueden proporcionar la clave de la solución a su problema, puede decirse que en general reconocieron que la experiencia vivida con este proyecto sí contribuiría no sólo a la solución de su problema de investigación, sino que en general ayudó a asumir una actitud positiva hacia la investigación como forma de solucionar problemas. Sobre este aspecto Narly afirmó: “esta experiencia no fue sólo pensar en algo para salir del paso, un trabajo para graduarse. Este lleva la intención de cambiar algo: nuestra actitud hacia la investigación, hay resultados, se observa el cambio tanto en ellos (**señalando a los niños**)* como en nosotros”.

Las estudiantes llegaron a la conclusión de que según el tipo de pregunta, tanto el método científico, como los otros, son válidos para la realización de procesos investigativos en el área de la educación. Dándole cabida a métodos provenientes de los otros paradigmas de investigación. Con lo que se evidencia que analizaron en forma crítica el método científico y sus posibles implicaciones en el aula.

Durante el proceso de implementación de sus monografías y del proyecto en general pudo observarse cómo lentamente fueron cualificándose sus competencias comunicativas, sobre todo porque se hicieron conscientes de la necesidad de mejorar el nivel de dominio que tenían sobre éstas. En cuanto a si asumieron que un investigador debe tener un alto dominio de sus competencias comunicativas Carroll afirmó: “considero que mis procesos de pensamiento han cambiado, son más amplios, me cuestiono más, escribo mejor he cualificado mi proceso de escritura”.

Sobre estos mismos indicadores aplicados a Cindy y Kelly puede decirse que al igual que sus dos compañeras anteriores, se cumplieron. En relación a las ideas, ellas por lo general se asignaban responsabilidades, esto las llevaba a vivir individualmente el proceso de organización, indagación por otras formas de desarrollo y de documentación sobre las mismas; pero cuando se reunían realizaban juntas el proceso de comparación. Esta estrategia resultó productiva para ellas en la medida en que pudieron concretarlas, pero además da cuenta de formas de trabajo colaborativo con las que se complementaban y lograban materializar lo propuesto, por lo que puede afirmarse que se daba una armonía entre pensamiento (la idea), sentimiento (emoción de producirla) e intuición (la posibilidad de realizarla), lo que afecta los métodos y las estrategias para realizarlas se interrelacionan y complementan, en la medida en que se utilizan experiencias previas, motivaciones, metas, necesidades, intereses y su propia disposición para crear. Sobre el particular Cindy comentaba: “las dos producimos ideas, pero Kelly tiene la capacidad de hacerlas más simples, de explicarlas y de armarlas. Yo soy más compleja, mientras intento explicarla me embolato y Kelly logra concretarla”.

* El resaltado en negrilla es nuestro

Sobre la formulación de su problema de investigación, al analizar el proceso observamos que las dos estudiantes inicialmente realizaron una especie de parafraseo a la pregunta de investigación del macroproyecto de esta investigación, sin embargo después de aplicar el ejercicio de comparación de sus preguntas con las de sus otros compañeros lograron definir una, mucho más delimitada y que se relacionara con una de las dimensiones de la competencia investigativa como son las destrezas de pensamiento.

En esta parte hicieron uso también de las etapas del proceso creativo, al pedirles que replantearan su pregunta requirieron más tiempo que las demás para determinarla, sobre todo porque había un conflicto de intereses: Kelly quería trabajar sobre evaluación de la competencia investigativa y Cindy sobre destrezas de pensamiento. Fue necesario para ellas el diálogo y un análisis de lo que implicaba abordar cada una, en varias oportunidades revisaron la pregunta del macroproyecto hasta entender por sí mismas que significaba "...crear condiciones para favorecer el desarrollo de la competencia investigativa..." y como de ese gran interrogante podría surgir uno nuevo con el cual no sólo ayudarían a responder el mayor, sino que además, pudiera servirle a ellas para su monografía de grado, tal y como lo narra Cindy: "Tuvimos un conflicto porque Kelly quería trabajar cómo evaluar la competencia investigativa, duramos como 10 días en eso, discutiendo y leyendo y hablando llegamos a la conclusión de trabajar lo cognitivo, porque de todas maneras ahí estaba lo evaluativo. Al estar lo de la competencia investigativa la vimos muy relacionada con lo cognitivo y por eso decidimos lo de las destrezas de pensamiento".

Esta misma afirmación permite mirar cómo ellas tuvieron en cuenta que el centro de su proyecto estaba en el tipo de estrategias, ya que eran éstas las que ayudarían a solucionar su problema. Por ello voluntariamente se ofrecieron a diseñar las del tema de investigación y ponerlas a consideración del grupo. Para ello fueron necesarias extensas jornadas de lectura y de indagación constante y de sometimiento a evaluación y revisión a lo que iban proponiendo, sobre todo porque diseñarlas las llevó a formularse nuevas preguntas: ¿Cómo abordar este tema con los niños? ¿Qué actividades hacer para abordar las destrezas? Dando paso enseguida al cumplimiento del siguiente indicador *Recoge datos y materiales que sean necesarios para solucionar el problema planteado*. El anexo 4 contiene las baterías diseñadas por los estudiantes.

En cuanto a si Cindy y Kelly analizaban en forma consciente, racional, lógica y sistemática la información obtenida (paso importante en la preparación y la verificación), puede decirse que fue un paso determinante para que ellas pudieran hacer el diagnóstico de la población. A continuación se muestra apartes del análisis realizado por ellas, relacionado con el tema de Carnaval:

1. DEFINICIÓN DE CARNAVAL		
OPINIONES	VARIANTES	N° PERSONAS
Fiesta con alegría, disfraz, baile, berroche, lo mejor	Se ven cosas nunca antes vistas. (3)	21
Manifestación cultural	Tradición	15
Me gusta el carnaval		4
Adoración al Dios Vaal		1
Patrimonio cultural declarado patrimonio oral e inmaterial		2
No me gusta		1
No sabe o no responde		3
Total		47

Tabulación sobre definiciones de Carnaval.

... Como puede observarse las respuestas dadas a esta pregunta son muy diversas; sin embargo, la opinión de mayor frecuencia, coincide con la visión y concepción que maneja en su mayoría el pueblo barranquillero de fiesta, alegría y desorden, demostrando falta de conocimiento sobre su valor. Aunque algunos señalaron su carácter cultural y tradicional, las respuestas no son suficientes para creer que se dé un reconocimiento, lo cual se reafirma cuando sólo dos estudiantes son concientes de su mención como patrimonio inmaterial de la humanidad. También es importante anotar la influencia religiosa en la concepción de carnaval que tienen los niños, lo que demuestra la necesidad de abordarlo pedagógicamente para que puedan aclarar sus opiniones.

De acuerdo a lo anterior puede decirse que se cumplieron los cuatro pasos que señala el indicador: consciente, porque hubo una apreciación a las respuestas dadas por los niños encuestados; racional, porque involucraron operaciones de pensamiento tales como la comparación para llegar a unas conclusiones "...el hecho de que algunos sólo respondieran que les gusta coincide con la visión y concepción que maneja en su mayoría el pueblo barranquillero de fiesta, alegría y desorden..."; lógica y sistemática, ya que primero compararon, demostraron y por último concluyeron.

En lo que respecta a si Kelly y Cindy tuvieron en cuenta las experiencias o aprendizajes vividos como elementos que pueden proporcionar la clave de la solución a su problema, puede decirse que las dos reconocieron no sólo utilizar saberes previos, sino que en muchos casos estos fueron replanteados o ampliados, lo cual les ayudó a resolver su problema, por ejemplo tomaron como base para el diseño de sus estrategias la estructura de los planes de clase que posteriormente fue modificada según sus necesidades, le agregaron la meta de calidad y los estándares curriculares correspondientes. Por lo que puede afirmarse que este indicador también se cumplió con las estudiantes al implementar saberes previos.

En cuanto a si las dos estudiantes intuyeron la solución del problema después de pasar por las etapas de preparación e incubación de una idea; luego de definir las estrategias de formación, ellas determinaron que éstas sí podrían ayudarlas a resolver su interrogante, pues el hecho de poner a los niños a investigar sobre esta manifestación les permitiría analizar como se fortalecerían las destrezas de pensamiento. Dado que éstos debían observar, comparar, clasificar, analizar, evaluar, solucionar entre otras destrezas a partir de su indagación sobre el carnaval. Lo anterior los llevó a concluir que las estrategias diseñadas si eran una solución adecuada para su problema, con lo cual se cumplió otro indicador.

Al mirar si Cindy y Kelly *Organizaban las preguntas de una entrevista*, cabe decir que al igual que la pareja anterior, ellas no se vieron obligadas a realizar entrevistas como tal, pero sí ayudaron a los dos niños de su muestra a realizar las suyas, lo que implicó profundizar sobre el tema de la entrevista como instrumento de investigación.

Ellas asumieron que un investigador debe tener un alto dominio de sus competencias comunicativas, al reconocer en este proyecto una posibilidad de ponerlas en práctica y algunos de sus aprendizajes sobre este tema, en particular en lo que compete a su fortalecimiento en ellos y en sus estudiantes, sobre todo en lo referente a la escritura, en donde siempre mostraron más debilidades, tal y como se verá en el análisis de la dimensión expresiva. Lo que se dio fue revaloración de su papel como usuarios de una lengua en contextos formales, al redimensionarla, resaltaron su importancia y cambiaron de actitud hacia su propio nivel de desarrollo de las competencias y el de sus estudiantes. Sobre el particular Kelly anotó: “ A mi me fortaleció mi parte de la escritura, tener claro a quien va dirigido el texto, cual es el lenguaje, a argumentar mis ideas porque eso yo no lo hacía. Participar en el Segundo Encuentro de Ciencia y Tecnología me ayudó a perderle el miedo al público, y a entender que había posiciones a favor o en contra. Conocer otros proyectos y comparar si lo de uno no está fuera del contexto”.

Para estas estudiantes que propusieron el trabajo sobre formación en investigación, trabajar el método científico con los niños no sólo implicó analizarlo, sino que retomaron sus saberes previos en relación a los paradigmas de investigación, sobre el papel de la investigación formativa y sobre como esta forma de trabajar, representaba el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades y competencias comunicativas de los estudiantes más pequeños (toma de notas, organización y síntesis de información, lectura interpretativa y crítica) cognitivas (las destrezas de pensamiento a poner en juego) y a nivel afectivo porque terminó convirtiéndose en un proceso que estimuló a los estudiante de la básica a ser protagonistas y motores de su propio aprendizaje. Con lo que puede observarse que ellas analizaron en forma crítica el método científico y sus posibles implicaciones en el aula.

Sobre Cindy y Kelly puede afirmarse que sí cumplieron con los indicadores del proceso creativo pues al analizarlos vimos como se potenciaron la imaginación, la originalidad, pensamiento flexible; así mismo se cuestionaron e investigaron sobre un determinado tópico, lo que fortaleció su propio proceso de generación de conocimiento y el de los niños.

Al analizar estos mismos indicadores en Yorsis y Maryoris se encuentran situaciones muy parecidas con las otras cuatro integrantes de la muestra. En lo que se relaciona a la generación de ideas, puede afirmarse que se cumplieron todos, en el caso de esta pareja ambos las producían, pero quien tenía más claridad sobre ellas, lideraba la realización de lo inventado. Para ellos fue difícil formular su pregunta de investigación, necesitaron documentarse sobre el tema, leer y releer el proyecto de la maestría para poder organizar el de ellos. Sobre el particular Yorsis afirmó: “Al comienzo no fue fácil tratar de mirar y analizar todos los aspectos que teníamos: la realidad observada en la escuela, el proyecto de ustedes, el carnaval, nuestros propios intereses. Nos tomó una semana determinar la primera pregunta, pero a medida que íbamos leyendo teníamos más claridad, y a mayor claridad fueron surgiendo otras preguntas, la segunda sirvió de base para reformularla tres veces más de las cuales la última si quedó”.

Este proceso se evidenció cuando comenzaron a escribir sus monografías de grado. Lo que no fue fácil para ellos porque no sabían cómo empezar, pero cuando comenzaron a entender las dimensiones de la Competencia Investigativa, y vieron que dentro de la afectiva se incluía la creatividad, ambos se mostraron inclinados por este aspecto, ya que ellos creían que podían relacionarla con el carnaval al trabajar con los niños, pero además por las características del contexto escolar y de la comunidad: una escuela que poco favorece la creatividad y un barrio sin espacio para mostrar el potencial creativo de los pequeños. De manera que sus observaciones sobre la escuela, los ayudaron a determinar su pregunta de investigación: “¿Cómo estimular procesos de creatividad en los estudiantes de sexto grado de la I.E.M.E.P a partir de la indagación y construcción de historias del Carnaval de Barranquilla en el barrio Rebolo?”

Las afirmaciones de Yorsis nos permiten dar cuenta de la complejidad del proceso creativo y de cómo ellos vivieron sus cinco etapas: se prepararon para poder producir una idea leyendo, preguntando, formulando interrogantes surgidos en sus lecturas; incubaron ideas, y tal y como lo señala Morgan se desvanecieron algunas que obstaculizaban la formulación de la pregunta, hasta que finalmente definieron una para su investigación, e inconcientemente surgieron otras sobre el como resolverlo. De allí pasaron a la iluminación, representado en el momento en el que definieron que su quinta versión era la pregunta de su investigación, cumpliéndose la vivencia intuitiva del “¡Ajaja!” propuesta por el autor ya mencionado. Estas afirmaciones nos permiten corroborar que también se logró ver que ellos formulaban su problema de investigación mediante una pregunta.

Responder su pregunta implicó definir sus estrategias de formación y sobre todo evaluar si éstas eran las pertinentes para su problema. Ellos trabajaron estrategias relacionadas con las habilidades comunicativas, la evaluación fue determinante porque al comienzo presentaban debilidades conceptuales el tema que fue necesario abordar y que los llevaron a replantear sus estrategias, las que se muestran en el anexo 4.

Con lo anterior pudo observarse que cumplieron con la etapa de revisión, pues estas estrategias se sometieron a modificaciones luego que ellos retornaron al punto de partida para reelaborarlas. El evaluar su pregunta y sus estrategias les permitía también determinar si éstas les ayudarían a solucionar su problema de investigación, para lo que fue necesario revisar nuevos textos, entre otros, su diario de campo sobre la escuela, buscando datos que los llevaran a establecer soluciones, con los cuales intuían si sus propuestas de solución eran las adecuadas. Así mismo, pudo mirarse como determinaron si la solución al problema planteado era la indicada e intuyeron la solución del problema después de pasar por las etapas de preparación e incubación de una idea.

Como parte de este proceso al poner sus estrategias a consideración de los compañeros hizo que contrastaran las suyas con las de ellos, con lo que se enriqueció el proceso y colectivamente determinaban si las mismas eran pertinentes o no. Mostrando así como comparaban lo planeado con otras propuestas.

Para Yorsis y Maryoris determinar su anteproyecto y las estrategias pedagógicas para el trabajo con los niños implicó largas jornadas de consulta e indagación en diversas fuentes de información, ello para buscarle solución a su problema, sobre todo porque tenían debilidades en relación a la temática de las competencias comunicativas y además los temas de Carnaval y creatividad eran nuevos para ellos; lo que evidencia que ellos recogieron datos y materiales que fueron necesarios para solucionar el problema planteado.

Durante la etapa del diagnóstico de la población infantil se vieron enfrentados a realizar el estudio de la producción textual y las inclinaciones religiosas de los 47 niños encuestados, lo que los llevó a poner en juego estrategias de carácter cognitivo para realizar, tal y como lo señala el indicador, un análisis en forma consciente, racional, lógica y sistemática a la información obtenida (paso importante en la preparación y la verificación). A continuación se señala un aparte de ese análisis en los cuales se hace uso de la comparación, identificación y organización de la información:

De la población señalada 3 estudiantes fueron excluidos de la muestra por pertenecer a grupos religiosos que no permiten hacer parte de actividades relacionadas con el Carnaval; están identificados con los números 2, 9 y 18. Sus trabajos muestran buen nivel de coherencia y cohesión, con una linealidad temática a lo largo el texto; en ellos es

evidente el énfasis que hacen al no mostrar interés en trabajos relacionados con el Carnaval y al enfatizar su pertenencia o la de su familia a un grupo religioso (Evangélicos y Testigos de Jehová).

En cuanto a si Maryoris y Yorsis *tuvieron en cuenta las experiencias o aprendizajes vividos como elementos que podían proporcionar la clave de la solución a su problema*, cabe decir que en principio sí respondieron positivamente, pero como sobre el tema de las habilidades comunicativas había tantas debilidades, sus aprendizajes fueron replanteados conceptualmente, sobre todo en relación a la lectura y la escritura y además se vieron reflejados en sus propios procesos como lectores y escritores de textos.

Al observarse si los dos estudiantes *organizaban las preguntas de una entrevista*, al igual que sus compañeras anteriores esta experiencia fue vivida desde el apoyo brindado a sus niñas para la elaboración de las entrevistas en los barrios. Lo que requirió poner en juego no sólo principios de organización, sino de otras estrategias tales como el presentarle a las estudiantes ejemplos sencillos de preguntas abiertas y pidiéndoles a ellos que aplicaran preguntas de comparación y análisis sobre lo que eran las danzas tradicionales del barrio Rebolo en sus comienzos, con lo que son en la actualidad, proceso que los llevó a ellos mismos a ejercitarse en la formulación de preguntas.

En relación a si Yorsis y Maryoris *Asumían que un investigador debía tener un alto dominio de sus competencias comunicativas*, ambos coincidieron en resaltar la importancia de estas últimas tanto en ellos como usuarios de la lengua como en sus estudiantes. La necesidad de cualificarlas los hizo más concientes, y a mostrar más interés a la hora de producir un texto. Sobre el particular Yorsis afirmó: "...esto me llevó a ser más objetivo al comunicarme... a estar más atento corrigiendo errores. Me dio la oportunidad de interactuar regional y nacionalmente y eso repercutió en lo afectivo porque me llevó a valorar más lo que yo he hecho". Pero no fue sólo una reflexión en torno a sus procesos sino también en relación a la concepción de lectura para un investigador, tal y como lo señala Maryoris: "...el hecho de leer, no un capitulito sino un libro completo y relacionarlo con otros me amplió la visión de la lectura, siento que tengo más apropiación de lo que leo. Tengo más formas para sacar mis propias interpretaciones. El escribir mi anteproyecto me hizo más conciente de los errores que cometemos".

Finalizado el análisis de los indicadores del proceso creativo, puede decirse que participar de esta experiencia les permitió cumplir con el nivel C de la Rejilla de evaluación y por consiguiente se logró despertar en los estudiantes universitarios una actitud positiva hacia la investigación. Lo que ocurrió fue que experimentaron un autodescubrimiento de sus potencialidades para ser un docente investigador, y de cómo el proceso formativo facilitó aprovecharlas para crear en ellos una serie de condiciones que favorecieran su Competencia Investigativa, siendo la creatividad uno de los factores determinantes en este proceso, en la medida en que se pudo entre otros aspectos, brindar experiencias de goce que afectaron su

voluntad (el querer hacer), elevaron sus sentimientos de autoestima en la medida en que hubo reconocimiento a sus cuestionamientos y experimentos (yo si puedo investigar), pero sobre todo, porque se hicieron concientes de que con sus proyectos había surgido un invento nuevo que representaba transformaciones para una comunidad, relacionadas con el carnaval y con las potencialidades de sus niños muestra.

3.1.3. Análisis de la dimensión comunicativa de la Competencia Investigativa.

Al igual que con las dimensiones anteriores, se presenta a continuación la Rejilla de evaluación diseñada la cual da cuenta de lo esperado en relación a las cuatro habilidades comunicativas y cómo estos deben irse complejizado a medida que avanzan a un nuevo nivel; con lo cual se favorece la competencia comunicativa.

Tabla 36 Rejilla de Evaluación de la Dimensión Expresiva de la Competencia Investigativa Para Estudiantes Universitarios

HABILIDADES COMUNICATIVAS				NIVELES		
	Habla y escucha	Lectura	escritura	A	B	C
INDICADORES	Reconoce las variedades estándar y coloquial de la lengua hablada.	Manipula diversas tecnologías durante los talleres abordados. Identifica las distintas clases de textos. Identifica y reconoce las partes del proyecto de investigación. Decodifica textos de diversa índole.	Aplica la estrategia de escritura y reescritura de borradores Reconoce y produce textos propios del ámbito académico. Produce textos con coherencia local y global. Aplica estrategias de sustitución léxica y de relación de ideas en sus textos.			
	Domina la variedad estándar y de los registros formales de la lengua. Usa un discurso más elaborado, en cuanto al contenido y su construcción, sujeto a la situación y al auditorio en particular. Discrimina la información escuchada.	Aplica estrategias de interpretación textual a sus lecturas. Se ejercita en lecturas relacionadas con su tema de investigación. Enumera las características deseables de un problema de investigación Reconstruye semánticamente un texto. Identifica los aspectos globales de un texto. Deduce información que no está planteada en el texto. Busca información en Internet aplicando diversas estrategias de consulta y de lectura.	Utiliza la reescritura de borradores en la elaboración de proyectos e informes de investigación. Utiliza el <i>software</i> como herramienta pedagógica. Utiliza el procesador de textos para la escritura y reescritura de proyectos de investigación. Diseña presentaciones empleando hipervínculos.			
	Muestra destrezas en la documentación y comunicación de los resultados de una investigación. Participa en actividades propias del investigador tales como entrevistas, exposiciones y otros eventos de carácter académico. Recoge información mediante la aplicación de entrevistas. Diseña y aplica entrevistas sobre el tópico de su investigación. Interactúa acertadamente en la comunidad de investigadores.	Construye conocimientos nuevos a partir de la lectura de un texto. Identifica la intencionalidad comunicativa de los textos. Asume una postura crítica frente a la temática abordada dando nuevo sentido y significado al texto. Observa críticamente una realidad con el fin de interrogarla. Selecciona información y documentación a partir de las fuentes físicas y virtuales que puedan ayudarle en la preparación y desarrollo de la propuesta. Utiliza técnicas y métodos apropiados para el análisis e Interpretación de datos e información.	Formula preguntas o hipótesis con criterios que permitan su operacionalización. Recoge y organiza información con base en criterios valiéndose de los instrumentos aplicados. Organiza, formaliza, concreta y comunica los resultados de su investigación a través de la escritura de reportes e informes de investigación. Describe la preparación y el desarrollo de propuestas de investigación. Utiliza programa de presentaciones para hacer diapositivas y gráficos que le permitan representar y socializar resultados de investigación. Diseña materiales educativos utilizando herramientas tecnológicas. Diseña instrumentos para la recolección de información y análisis de los mismos a través de herramientas tecnológicas. Identifica distintas clases de variables.			

La experiencia implementada nos permite afirmar que los estudiantes universitarios, a pesar de haber cursado en semestres anteriores seminarios de interpretación y producción textual, de lingüística y pedagógicos; este último relacionado con el enfoque semántico comunicativo para la enseñanza de la lengua, no evidenciaron en sus textos orales y escritos, ni en el proceso de enseñanza del lenguaje una apropiación adecuada de estos referentes, ello tal vez se debió a que tenían dificultades para integrar los tres saberes y luego ponerlos en práctica. Teniendo en cuenta lo señalado en la Rejilla de Evaluación de la Dimensión Expresiva propuesta, podría afirmarse que al iniciarse el proyecto la muestra universitaria se encontraba en relación a las cuatro habilidades en el nivel A, aunque sin cumplir con todos los indicadores.

En lo que respecta a las habilidades de habla y escucha, desde sus intervenciones orales, se detectó la competencia para adecuar el discurso a un contexto académico, pero se encontró que se les dificultaba usar textos orales que mostraran el uso estándar de la lengua en forma sostenida durante sus intervenciones, más bien trabajan una combinación de ésta con una coloquial, a pesar de que el contexto era eminentemente académico, desconociendo en la práctica que aunque el lenguaje no es uniforme, su uso está sujeto a situaciones de comunicación específicas. Lo anteriormente descrito no permitía cumplir con los indicadores del nivel B de la Rejilla: *Domina la variedad estándar y de los registros formales de la lengua; usa un discurso más elaborado, en cuanto al contenido y su construcción, sujeto a la situación y al auditorio en particular y discrimina la información escuchada.*

Tal vez esto se debía a que no había una suficiente apropiación del discurso pedagógico, en algunas ocasiones el discurso de los universitarios como tal, reflejaba una desconexión entre sus saberes y las tendencias actuales de aplicación, les costaba trabajo explicar sus propios conceptos, dudas e interrogantes; la frase más común era “es que no se como explicártelo, me faltan palabras para ello”, “nosotros no vimos eso”; quedaba la sensación de que a pesar de encontrarse en un semestre avanzado, (8°), no estaban familiarizados con estrategias de escucha discriminada para recuperar la información pertinente, compararla y descubrir aspectos de interés, ya sea porque reafirmaban conceptos, o por que resultaran polémicos. También se evidenció la falta de una cultura del debate, que les permitiera intervenir de manera libre y tratando de presentar sustentos a sus afirmaciones. Además se apreció la poca realización de reuniones para comentar lecturas realizadas y comparar sus inferencias.

Los casos más notorios eran Yorsis, quien no sólo presentaba estos problemas, sino que además utilizaba vocablos como “haiga” en vez de haya y se le dificultaba improvisar su discurso y hablar en público; otros casos a señalar es el de Narly, quien durante su participación en eventos académicos, se mostraba muy nerviosa, y a pesar de conocer el tema a exponer, en la presentación como tal tendía a improvisar, y aunque esta habilidad es positiva, lo hacía utilizando

anécdotas y un lenguaje coloquial perdiendo la secuencia discursiva, y por ende el control de su intervención, aparecían entonces términos como “habemos” y muletillas; por su parte Maryoris, se mostraba muy introvertida y de poco hablar, lo que dificultaba hacer un análisis, pues sus intervenciones orales siempre estaban condicionadas a que una de las investigadores principales la interpelara. Cuando participó en calidad de ponente en los eventos, prefería leer pues no se sentía capaz de expresar las ideas con su propio discurso, a pesar de dominar los temas.

En cuanto a Cindy, Kelly y Carroll fueron siempre las más seguras y quienes mayor dominio sobre el tema mostraban, esto fue un factor determinante para reconocer la calidad de sus intervenciones.

En lo que respecta a la *habilidad de lectura*, puede decirse en principio que tal y como lo señala el indicador todos nuestros estudiantes estaban familiarizados con la lectura de textos de diversa índole y su nivel de comprensión era básicamente inferencial, aunque algunos llegaban a cumplir con algunas características del crítico intertextual, a excepción de Cindy y Carroll quienes sí cumplían con todos los pasos de este nivel; los otros cuatro comprendían los textos y rehacían su estructura semántica, utilizando esquemas de representación inventados por ellos, en los que relacionaban los aspectos abordados en los documentos de lectura.

La caracterización de las formas de lectura de la muestra se presenta a continuación:

- Cindy: Hacía dos lecturas, la primera que ella denominaba de recorrido general, y la segunda para subrayar las ideas importantes, palabras o conceptos nuevos o claves del texto. Cuando algo llamaba su atención, consultaba otros autores para ampliar el texto inicial. No utilizaba ningún tipo de esquema para sacar las ideas. Cindy se encontraba en el nivel crítico intertextual, ya que podía rápidamente establecer relación entre el documento leído con otros textos abordados anteriormente por ella, y además mostraba disposición para indagar otros autores que trabajaban la misma temática con el propósito de cuestionarla o verificarla.
- Carroll: Al igual que Cindy realizaba dos lecturas a sus textos, en la primera resaltaba palabras desconocidas e ideas importantes. Seguidamente buscaba las palabras nuevas y consultaba otros autores sobre el tema, luego leía por segunda vez y prefería trabajar un mapa o cualquier esquema de representación. Si era necesario realizaba una tercera. Se encontraba en el Nivel Crítico Intertextual ya que interrogaba al texto, lo cuestionaba y lo comparaba con otros autores para verificar o controvertir sus planteamientos.
- Kelly: Escribía oraciones que representaban ideas principales del texto leído, elaborando un esquema que denominó mapa de oraciones; hacía un ejercicio de lectura inferencial, interpretando el contenido y luego con el mapa realizaba un texto tipo resumen, en el que daba cuenta de lo entendido. Para ella era necesario escribir sobre lo leído para apropiarse de los aspectos centrales del documento.

Se le dificultaba relacionar el texto leído con otros textos, por lo que puede afirmarse que se encontraba en el nivel inferencial.

- Maryoris: Requería de la relectura de los textos, en la primera sacaba ideas y subrayaba palabras claves. En la segunda elaboraba mapas de ideas o resúmenes. Consideraba que su nivel de lectura era el crítico intertextual, pero en realidad estaba en el inferencial, sólo relacionaba textos si tenía los dos al tiempo, se le dificultaba compararlos con otros abordados con anterioridad.
- Yorsis: Prefería trabajar con música, aún durante los talleres presenciales, subrayaba lo que más le llamaba la atención haciendo algún tipo de esquema gráfico, y a partir de allí realizaba sus intervenciones, asumiendo posturas cuando era necesario; consideraba que su nivel lector era el crítico intertextual porque asumía posturas y relacionaba los textos leídos con otros textos, sin embargo no era eficiente en este proceso.
- Narly: Al hacer sus lecturas subrayaba las ideas que consideraba importantes, colocándole comentarios al lado; realizaba mapas de ideas. Para ella era necesario releer el texto mínimo una segunda vez. Puede afirmarse que se encontraba en el nivel inferencial, ya que sólo relacionaba textos con saberes previos, pero no lo hacía con otros a menos que se lo pidieran.

Como ya se mencionó anteriormente, al revisar sus trabajos observamos que utilizaban esquemas libres durante sus lecturas, aunque todos afirmaban hacer mapas conceptuales. Lo que en realidad ocurría era que salvo Carroll, el resto no tenía claro como se realizan estos esquemas. El anexo 6 corresponde al mapa, elaborado por Carroll a partir de la lectura del texto Viñetas sobre el Carnaval de Barranquilla del sociólogo Adolfo González Henríquez. Publicado en la Revista Huellas N° 56 y 57 volumen quíntuple 2005.

Si asumimos que la formación universitaria utiliza básicamente la lectura como una de sus principales estrategias para la apropiación de saberes, la interpretación de los textos de carácter científico propios de este ámbito por parte de los estudiantes se convierte en una imperiosa necesidad. El hecho de que la muestra estuviera familiarizada con estrategias lectoras y de representación de conocimiento, resulta positivo, ya que les permitía identificar las ideas principales y establecer relaciones con documentos de diferentes niveles de complejidad, así como aumentar el desarrollo de habilidades verbales y facilitar la construcción de conceptos, necesarios para el desempeño profesional e investigativo.

Sin embargo, si tenemos en cuenta que el acto de leer requiere de la interacción entre el lector y el texto, es necesario que se dé un proceso constante de inferencia de informaciones que no están planteadas en él. De allí que el ejercicio lector de la muestra resultara deficiente en la medida en que su eficiencia no se limita solamente a la extracción de palabras o conceptos, porque sólo se estaría abordando desde el nivel inferencial; ésta toma su real valor cuando el sujeto es

capaz de procesar la información, identificando una organización discursiva con la que puede formular una hipótesis, identificar la tesis central, anticipar contenidos, confirmarlos y asumir posturas frente a lo leído, es decir generar sus propios significados, lo que sólo ocurría eficientemente en Carroll y Cindy y que los demás fueron consiguiendo al avanzar el proyecto.

Cabe decir que para que los estudiantes pudieran realizar este proceso de lectura, usaron sus competencias lingüísticas, las cuales sirvieron como mediadoras para poner en juego las competencias comunicativas, lo cual reafirma lo señalado en el Capítulo I página 53, cuando se afirma que las comunicativas requieren de las lingüísticas para poder significar y comunicar, en la medida en que el lector utiliza el sistema de reglas de la lengua para generar y comprender estructuras verbales infinitas. De lo que se infiere que la eficiencia en la lectura y la comprensión de un texto están condicionadas por el nivel de las competencias lingüística y comunicativa de los sujetos, pues a mayor nivel de desarrollo de éstas mayor eficiencia en la lectura. De allí que en la universidad un sujeto debe poseer un alto nivel de lectura, es decir debe superar eficientemente los niveles Literal, Inferencial y Crítico intertextual ello le permitiría interactuar acertivamente con los textos propios de este ámbito, que implica:

- Reconocer la estructura del texto.
- Apropiarse de los códigos del texto.
- Agregar la nueva información de un texto a los saberes previos.
- Identificar los planteamientos del autor para lo cual debe reconocer conceptos e hipótesis.
- Reconocer el contexto en el que se produce el texto.

De acuerdo con Daniel Bogoya (2000) “se trata de un nivel superior, en el cual se toma distancia y puede formularse un juicio; en el cual se interpreta, conjetura y generaliza: se comprende el estatuto de comportamiento interno de una determinada disciplina – y en una relación con los demás- y se usa conscientemente un saber, mediado por una explicación coherente y satisfactoria. Implica un desenvolvimiento en el ejercicio de la intuición y la creatividad, lo que permite ir más allá del conocimiento aprendido, imaginando otras posibilidades de realización o explicación”. (p. 13).

En cuanto al indicador *Identifica y reconoce las partes del proyecto de investigación*, es necesario señalar que los estudiantes no las conocían al iniciar el proyecto, por lo que fue necesario abordarlas dentro de los seminarios establecidos. Este desconocimiento resulta negativo en la medida en que cuando empieza esta experiencia ya cursaban 8° semestre y habían desarrollado tres cursos de investigación en semestres anteriores.

Sobre la escritura, puede decirse que *Aplicaban la estrategia de escritura y reescritura de borradores*, pero sus textos tenían dificultades de cohesión y coherencia; aunque sabían que no debían repetir una misma palabra en un

párrafo, desconocían la aplicación de mecanismos de sustitución léxica, más allá del uso de sinónimos, lo cual es un indicador preocupante sobre todo si estamos hablando de estudiantes de 8° semestre de Lengua Castellana. En lo que respecta a la coherencia, sus escritos mostraban debilidades en relación a la local y a la global, por lo que puede afirmarse que no cumplían completamente con los indicadores del Nivel B en relación a la producción textual. Identificaban las tipologías textuales y producían textos propios del ámbito académico, aunque con las dificultades ya señaladas.

En cuanto a las Tecnologías de Información y Comunicación, entendiendo que éstas requieren de un “proceso de lectura”, puede afirmarse que sí sabían *Interactuar con el lenguaje icónico propio del ámbito informático*, con el que podían entrar a los programas básicos del *office* y a Internet. Siendo la de mayor dominio Carroll quien es analista de sistemas, los otros cinco habían hecho su aprendizaje de manera empírica y desde sus propias iniciativas. Esto nos corrobora lo ya planteado en el diagnóstico, en donde los estudiantes reconocen trabajar con el *Windows*, sobre todo *Microsoft Word*, *Microsoft PowerPoint* y eran precisamente esos programas los que mejor utilizaban.

No ocurría igual con la cámara fotográfica y la videocámara, en la primera, aunque afirmaron que la utilizaban, tampoco reconocían aspectos como los tipos de planos y cuando se realizaron los talleres, se mostraron temerosos de usar herramientas tecnológicas como Videobeam, cámara fotográfica y filmadora, se reflejaba en ellos miedo a dañar los equipos. Tampoco estaban muy habituados a la cámara de video, fue novedoso abordar esta parte durante el seminario de TIC. Podría plantearse que no estaban muy acostumbrados a interactuar con el lenguaje semiótico que caracteriza a la imagen, sobre todo en lo que respecta a la identificación de íconos que pueden reflejarse en videos y otros materiales audiovisuales.

En general, aunque podría decirse que decodificaban textos de diversa índole, no puede afirmarse que lo hicieran con dominio y propiedad. Tales resultados no sólo confirman lo señalado en el diagnóstico, sino que revelan debilidades en los procesos de enseñanza aplicados en la Universidad en relación al fortalecimiento de sus competencias comunicativas. Sobre todo porque en el currículo del programa se contemplan cuatro semestres de interpretación y producción de textos en los que debe hacerse énfasis en los procesos de lectura y escritura, que propendan por la formación de lectores y escritores competentes, el cual está fundamentado en la lingüística textual, al menos eso es lo que señala el documento de la licenciatura. Cabría preguntarse si las debilidades se fundamentan en su estructura curricular, en las temáticas y estrategias utilizadas por los docentes titulares de esos programas, o en la inexistencia de una continuidad de los contenidos en los diversos semestres. Tal situación permite afirmar que en el programa de Humanidades y Lengua Castellana, no se facilita la formación de docentes hábiles usuarios de sus competencias comunicativas, lo que afecta sus posibilidades de innovación y la oportunidad de ser un docente

investigador, y a su vez, dificulta su labor de formar lectores y escritores competentes.

Tal situación se confirma pues al iniciar el proceso de formación con los estudiantes de la básica, fue necesario realizar unas sesiones especiales sobre lo que implica la producción de un texto desde la lingüística textual, basado en los principios de cohesión y coherencia y de las etapas de planeación, escritura de borradores y la revisión y edición final, haciendo énfasis en la necesidad de que niños y jóvenes descubrieran la función comunicativa de la escritura y que la composición va desde lo oracional hacia lo textual. Sobre todo porque cuando iniciaron su trabajo pedagógico con los menores la noción que manejaban, daba cuenta sólo de la producción escrita, negándole su manifestación en el plano oral e icónico-verbal. Lo que permite afirmar que aun cuando han interactuado con teorías de las ciencias del lenguaje, no hay una apropiación real de las mismas.

El análisis de los textos escritos de los estudiantes universitarios, las estrategias de lectura implementadas y sus intervenciones orales evidenció la inexistencia en ellos de un marco teórico y de claridad conceptual referida a los procesos lectores, escritores y de habla y escucha, el cual debió construirse durante los semestres iniciales de formación. Al indagar entre ellos sobre estas temáticas su respuesta fue “nosotros no vimos eso en las clases de interpretación y producción de textos”.

A medida que el proyecto avanzó y se comenzaron a diseñar e implementar los talleres con los estudiantes de la básica, se evidenció un marcado interés por resolver los vacíos conceptuales sobre esta temática, de allí que de manera voluntaria los estudiantes comenzaron a leer material relacionado con los procesos de lectura y escritura, que no sólo les ayudarían a abordar el proceso con los niños, sino directamente a cualificar sus propias habilidades comunicativas y por ende sus competencias en este mismo sentido.

Llamaba mucho la atención el hecho de que aun cuando era reiterativo pedirles que llevaran registro escrito de sus actividades, y aunque conocían el uso del diario de campo por ser la herramienta de trabajo en sus prácticas docentes, no escribían, ni hacían anotaciones de lo ocurrido en las sesiones con los niños. Hacía falta que ellos descubrieran también la importancia que estos registros tienen en una investigación y del papel de la escritura en la construcción y reconstrucción de todo el proceso investigativo. Esto ocurrió por dos hechos: cuando trabajando con los pequeños, observaban que éstos sí llevaban su registro y anotaban en sus libretas aspectos centrales de las clases o sus propias ideas, convirtiéndose en ejemplo para los universitarios y al iniciar el análisis detallado de la población y la muestra, en donde se requirió información consignada en los registros, es allí cuando descubren el valor de los mismos, pues si no estuviera anotada se habría dificultado parte del proceso.

Los dos sucesos cambiaron la actitud de los universitarios en relación a la escritura, cuando confirman su uso en situaciones reales de comunicación. Pero esto no fue lo único que ocurrió, aunque al comienzo no fue fácil, finalmente comenzaron a trabajar mancomunadamente los talleres y a apoyarse mutuamente en la realización de los mismos con los estudiantes, intercalando roles sobre quien llevaba los registros escritos en el diario de campo, quien apoyaba el trabajo pedagógico con los niños, y además, crearon un grupo de reflexión de los documentos leídos entre ellos, aspectos en los que la comunicación se convirtió en un elemento vital de todo el proceso.

Una explicación para esta situación, es el hecho de que los universitarios se hayan inmersos en la cultura oral que nos caracteriza, mientras que los niños poseen mayor plasticidad cerebral y esto les permite adaptarse a nuevas circunstancias, así mismo al hecho de que el acercamiento hacia la escritura en éstos últimos es mayor.

En los registros de los talleres de lectura realizados con ellos, en las observaciones de sus talleres aplicados a los niños y en la revisión de sus textos orales y escritos, se mostró que existía un cambio de actitud en relación con sus propias competencias y sobre como abordar esta temática con los estudiantes de la básica, con lo que se dio una ruptura con sus prácticas y preconceptos anteriores. Lo que ocurrió fue que los estudiantes universitarios comenzaron a reflexionar sobre sus propios procesos como lectores y escritores de textos descubriendo en la práctica lo que significa utilizar la lengua con fines reales de comunicación, acercándolos además a las nuevas tendencias pedagógicas relacionadas con el enfoque semántico comunicativo para la enseñanza de la lengua.

El haber propiciado esto se convirtió en una estrategia significativa para ellos, ya que los hizo concientes de la complejidad de la lectura y la escritura, que requiere la participación de procesos cognitivos y de una identificación de las intencionalidades, la organización discursiva y del contexto de comunicación, y la actividad investigativa por supuesto, entendida como una situación comunicativa específica, requiere de los mismos para su realización. Pero además, entendieron la necesidad de mantenerse actualizados sobre los adelantos de la pedagogía y las ciencias del lenguaje y de hacer seguimiento tanto a sus estudiantes como a ellos mismos, sobre todo porque al estar concientes de su propio proceso como lectores y escritores pudieron abordar con más dominio y propiedad el de los niños, e hizo también que avanzaran en el fortalecimiento de sus competencias comunicativas.

Lo anterior se evidenció cuando al avanzar el proyecto y evaluar el Nivel B de la Rejilla Expresiva, se observa cuales fueron los logros alcanzados, cabe decir que esto se evidenció cuando los estudiantes deciden realizar sus proyectos de trabajo de grado a partir de la experiencia vivida en el semillero y teniendo

presente las dimensiones afectiva, expresiva y cognitiva y utilizando el carnaval como una mediación pedagógica.

En lo que respecta a la lectura que interesa la segunda columna de la Rejilla puede afirmarse que todos *aplicaban estrategias de interpretación textual* a sus textos de manera eficiente, y aunque recordaron los pasos para hacer mapas conceptuales y otros esquemas de representación, prefirieron seguir haciendo los suyos pero con más rigor. De igual manera cabe decir que iniciaron un proceso de búsqueda de información en diversas fuentes relacionadas con sus temas de investigación. Un problema neural fue el hecho de que la biblioteca de la universidad no cuenta con la dotación requerida para que los estudiantes realicen estos procesos, así que fue necesario utilizar el servicio de préstamo biblioteca a biblioteca con la Universidad del Norte, la Biblioteca Luis Ángel Arango de Bogotá y las bibliotecas personales de las investigadoras principales. Lo interesante fue que las dos primeras opciones fueron iniciativa de las estudiantes, lo cual es poco común en este momento cuando la primera opción de consulta es Internet, tal vez se deba al hecho de que para sus temáticas se requería una literatura especializada que no siempre se encuentra en este medio o que requiere mucho tiempo de búsqueda.

En cuanto al indicador *Enumera las características deseables de un problema de investigación*, recordemos que al comienzo del proyecto, existían debilidades sobre este tema, el cual fue abordado durante el proceso de formación y posteriormente reforzado cuando empezaron a escribirlo. Es necesario mencionar que resultó interesante ver cómo al desmembrar el proyecto y plantearlo como un texto en el que subyacen distintos tipos de textos fue novedoso para ellos. Lo valioso no era entonces mencionar cada parte, sino que ellos pudieran identificarlas y sólo estar conscientes de su escritura, aspectos sobre el cual se tratará en el indicador pertinente.

Los indicadores *Reconstruye semánticamente un texto*, *Identifica sus aspectos globales* y *Deduce información que no está planteada*, se cumplían en su totalidad, ya que corresponden al nivel inferencial de la lectura y ellos se encontraban en éste cuando comenzaron el proyecto. No ocurrió igual con el indicador *Busca información en Internet aplicando diversas estrategias de consulta y de lectura*, pues si bien es cierto todos buscaban información por este medio, el abordarlos durante la etapa de formación les brindó herramientas con las cuales pudieron cualificar el proceso, logrando hacer una búsqueda más eficiente.

Como puede observarse, aunque podría decirse que los estudiantes tenían claro el papel de la lectura en su formación y su complejidad en el proceso, participar en este proyecto amplió su marco de referencia en relación a este tema, y fortaleció sus estrategias y procesos como lectores. En el esquema elaborado por Carroll, da cuenta de un significado referencial del texto, que según Teun Van Dijk es el que surge cuando el lector establece relaciones de significados de un texto y

la realidad, para lo cual aplicó estrategias de supresión, generalización y enlazamiento de significados

En relación al indicador *Utiliza la reescritura de borradores en la elaboración de proyectos e informes de investigación*, cabe decir que sí lo hacían, pero desconocían los criterios para ello teniendo presente principios básicos de la lingüística. Para analizar este indicador es conveniente dar cuenta primero sobre como era el proceso escritor de la muestra:

Después de clarificar qué tipo de textos se utilizan en cada parte de un proyecto, les resultó más fácil escribirlas, sin embargo las debilidades estaban más centradas en el proceso mismo de composición, el cual está asumido desde los planteamientos de Daniel Cassany (1991), quien lo concibe como “el conjunto de estrategias que utilizamos para producir un texto escrito. Estas estrategias son la suma de las acciones realizadas desde que decidimos escribir algo hasta que damos el visto bueno a la última versión del texto” (p. 19), por lo que puede decirse que eran escritores bloqueados, entendiendo que dominaban el código y eran concientes de la importancia de la escritura, pero sus estrategias no eran las más eficientes o no las conocían; a esto se agregan las dificultades para comenzar relacionadas con el desconocimiento del tema y poco ejercicio de escritura de textos propios del ámbito investigativo.

Para el caso de la muestra las dificultades de composición abarcaban aspectos formales de la lengua y normativos, aunque todos afirmaban que éstos eran importantes. Las primeras estaban centradas en el débil reconocimiento de las estructuras de los tipos de textos, los registros y el desconocimiento de varios mecanismos para garantizar cohesión, coherencia y adecuación tales como uso de elementos anafóricos, catafóricos, elipsis, supresión y sustitución. En cuanto a los segundos, sus textos presentaban errores ortográficos y aunque lo aceptaban asumían poca preocupación por corregirlos, la estrategia de verificar en un diccionario la escritura de determinadas palabras no era realizada por ellos.

Las dificultades estaban en la acentuación de palabras, no sabían como identificar donde se hace la mayor fuerza de voz en una palabra que es lo que permite colocar tildes o no, esta era una dificultad muy marcada en Cindy y Kelly, quienes generalizaron una regla para las palabras terminadas en on, es decir para ellas todas llevaban tilde, al preguntarles que les ocurría, sus respuestas eran “yo nunca he podido entender como manejar lo de los acentos”; a Yorsis se le dificultaba el uso de adverbios terminados en mente, por desconocimiento de la norma, creía que eran dos palabras así que en sus textos aparecían escritos como “lenta mente” en vez de lentamente.

Por su parte Narly y Caroll elaboraban sus textos de forma colaborativa, la una se apoyaba en las ideas de la otra y su escritura era pulida, sin embargo era muy frecuente el uso de repetición de vocablos lo que ratificaba el poco uso de sinónimos, la puntuación era deficiente especialmente con el uso de la coma, el

punto y excesivo uso de conectores. En cuanto a Maryoris aunque trabajaba colaborativamente con Yorsis sus textos, prefería llevar una base a las reuniones, por lo general manuscrita.

Estas dificultades eran más evidentes en los textos manuscritos, pues cuando los hacían por computador atendían los resaltados en rojo que el procesador les hacía, lo que disminuía los errores, pero no los eliminaba del todo pues quedaban las palabras con escritura similar, como verbos cuyo sentido varía con una tilde o sin ella, confundían ha (del verbo auxiliar haber) con a (preposición); hay (verbo haber) con ahí (adverbio), entre otros. A lo anterior se agrega el desconocimiento conciente de las conjugaciones verbales. Tal situación confirmaba aun más las debilidades en el proceso de formación, a menudo señalaban la necesidad de comprender aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua.

Otro factor se relacionaba con las mayúsculas y la puntuación, porque aun cuando existen reglas para su aplicación, en algunos casos se presta para confusión, sobre todo si los vocablos pueden ser usados como nombres comunes o propios indistintamente, un ejemplo es la Casa del Carnaval, con la que se denomina la edificación donde funcionan las oficinas del carnaval, pero también puede ser la casa de cualquier persona donde se organiza por ejemplo, un baile de carnaval. Sobre la puntuación reconocían sólo las reglas básicas.

A continuación se presenta el primer borrador de la descripción del problema del proyecto de investigación elaborado por Yorsis y Maryoris, aclarando que los resaltados en negrilla son nuestros:

Borrador 1:

El conocimiento es un elemento cambiante en esta sociedad, lo que lleva a que los docentes adquieran un compromiso más **fuerte** con los educandos, ya que constantemente se plantea que estos deben ser dinámicos, creativos, autónomos, críticos, competentes, inquietos y abiertos a la posibilidad de ver y resolver situaciones problémicas, lo cual significa que se activen y fortalezcan en ellos la interacción y la relación con su contexto por lo que deben mejorarse sus habilidades comunicativas.

De allí que en la escuela se deba trabajar la comprensión textual, lectora, y la competencia argumentativa y **propositiva** de una manera más profunda, labor en la cual los docentes no se enfoquen sólo en los contenidos, sino que le dé mayor importancia al **desarrollo** de procesos, y que en su didáctica el estudiante tenga un papel protagónico en la comprensión y el **desarrollo** del conocimiento. De lo contrario se continuará con un trabajo en el que no se **desarrollan** los elementos necesarios para potencializar en los niños y jóvenes sus procesos de aprendizaje. Se hace necesario entonces abordarlos a través de las dimensiones **de la mente** como; cognitiva, afectiva y comunicativa.

El no desarrollar estas dimensiones adecuadamente en los niños disminuirá en gran medida sus posibilidades como seres críticos, autónomos, creativos, **fundamental** para la construcción de nuevos conocimientos, razón por la cual se hace necesario abordar la investigación aprovechando su curiosidad innata, los procesos de observación y análisis que de acuerdo a su edad estimulen el dinamismo e interés que despierte cualquier tema en este caso, el Carnaval de Barranquilla.

Al iniciar el proceso los dos estudiantes manifestaron su interés por favorecer el desarrollo de procesos creativos a partir de la indagación y la escritura de textos sobre el Carnaval de Barranquilla, teniendo presente que la creatividad hace parte de la dimensión afectiva de la Competencia Investigativa y que sería el eje central de su investigación.

Al analizar el texto puede observarse que no se capta claramente el propósito comunicativo del mismo; si partimos del hecho de que en la descripción del problema de investigación la intención que subyace es la caracterización de una situación como resultado de un proceso de observación de un contexto determinado, (para este caso relacionado con el poco o inadecuado desarrollo de procesos creativos en la escuela), el texto no cumple con ello pues no hay una descripción sino una argumentación, veamos:

- No se dan detalles o aspectos de la situación que es lo que caracteriza a los textos descriptivos; presentan una tesis con sujeto tácito: **los educandos** “deben ser dinámicos, creativos, autónomos, críticos, competentes, inquietos y abiertos a la posibilidad de ver y resolver situaciones problémicas”, y dos argumentos que la sustentan: “El conocimiento es un elemento cambiante en esta sociedad, lo que lleva a que los docentes adquieran un compromiso más **fuerte** con los educandos” y “El no desarrollar estas dimensiones adecuadamente en los niños disminuirá en gran medida sus posibilidades como seres críticos, autónomos, creativos, **fundamental** para la construcción de nuevos conocimientos”. Además presentan ejemplos: “en este caso, el Carnaval de Barranquilla.”, así como soluciones: “Se hace necesario entonces abordarlos a través de las dimensiones **de la mente** como; cognitiva, afectiva y comunicativa.”; otra solución es “por la cual se hace necesario abordar la investigación aprovechando su curiosidad innata, los procesos de observación y análisis que de acuerdo a su edad estimulen el dinamismo e interés que despierte cualquier tema”. Por último presentan instrucciones: “...deben mejorarse sus habilidades comunicativas.”.
- En el primer párrafo nos muestran una relación causa – efecto a partir del señalamiento de una necesidad generada por el contexto actual: el compromiso docente se ha incrementado porque el conocimiento cambia constantemente

(causa) lo que requiere favorecer el desarrollo de procesos, principios y habilidades como las comunicativas (consecuencia).

- Uso de vocablos inadecuados: por ejemplo el vocablo fuerte, aunque la intención es expresar con un adjetivo una cualidad, en este caso el tipo de compromiso docente, es inadecuado por que indica fortaleza y no amplitud que es lo que quiere expresarse, el término indicado es mayor.
- En el segundo párrafo no se utilizan sinónimos ni otros mecanismos de sustitución, esto explica por qué aparece repetida la palabra desarrollo. Además hay error ortográfico y se mencionan las dimensiones cognitiva, afectiva y comunicativa como propias de la mente, lo cual es un error ya que éstas corresponden a la Competencia Investigativa.
- En el tercero hay un problema de concordancia de número, se relacionan varias posibilidades lo que indica que el sujeto está en plural, sin embargo al indicar la cualidad aparece en singular: fundamental.

En este caso fue necesario realizar algunas aclaraciones, la primera de ellas era el hecho de que debían tener presente que un docente de Lengua Materna es un modelo lingüístico para sus estudiantes, lo que implica ser un excelente usuario de la lengua, por consiguiente sus textos debían mostrar una redacción impecable, máxime si dan cuenta de resultados de investigaciones que serán sometidos a la luz de un público lector. La segunda fue que esa redacción se hace en función del alto nivel de rigor y que requiere tiempo, dedicación y mucho trabajo, ya que forma parte del proceso de su escritura y dependiendo del tipo de escritor variarán los saberes y criterios para hacerlo. Al preguntarles que tipo de escritores, consideraban que eran, la respuesta fue “iniciados pero con muchas debilidades”.

Cabe señalar que estos saberes corresponden a un conjunto especializado de conocimientos que debe poseer cualquier sujeto común, que por los menos haya terminado su escolaridad inicial (básica y media) pero son muy complejos y requieren tanto del aprendizaje formal de la escuela, (que sólo desde hace pocos años se aborda y no en todas las instituciones), y de uno espontáneo, que ocurre sin esfuerzo e inconscientemente a partir de lo que leemos, o sea de los textos escritos por otros que nos ofrecen estructuras, formas de uso de la lengua y vocablos nuevos; al observar a nuestros estudiantes observamos que el proceso de formación fue deficiente en este sentido y que además en su mayoría eran poco lectores antes de su ingreso a la Universidad, y al estar en ella, lo abordado en los cuatro semestres de interpretación y producción también resultó deficiente, lo que explica sus debilidades. Escribían y revisaban sus textos como aprendices (revisan sólo aspectos de forma) que es el nivel esperado para un bachiller y no como expertos (revisan fondo y forma) que les correspondería por el nivel y tipo de formación: universitario, con 4 talleres de Interpretación y Producción Textual cursados y además, estudiar Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, cuyo eje central son la Lingüística y la Pedagogía de la lengua.

Al hacerlos conscientes de lo que significaba reescribir y de los aspectos a tener en cuenta para la elaboración de cada parte y de su revisión, llegaron a unas versiones mejor y más estructuradas. Tal y como lo muestran los apartes de la última versión de la descripción del problema de Yorsis y Máryoris:

Borrador 4:

Sin embargo, durante las diferentes observaciones realizadas en nuestra práctica docente, en la Institución Educativa Distrital Comunitaria Manuel Elkin Patarroyo (I.E.M.E.P), se han encontrado problemáticas como el poco sentido de pertenencia hacia la institución por parte de la gran mayoría de los estudiantes y algunos docentes, esto se evidencia durante las actividades de integración, en la que los sujetos en formación no valoran las propuestas que pueden darse en consenso social, rechazando las posibles ideas creativas de sus compañeros, debido a la falta de unión que existe en todo el Colegio. De igual forma, vemos que los educandos no se cuestionan sobre sus problemas, los de la escuela y mucho menos sobre su comunidad, tampoco investigan ni tratan de dar soluciones a los problemas existentes, por lo que no ponen en juego el pensamiento creativo, esencial para la generación de nuevos conocimientos.

Tal vez, esto surge porque en esta institución no existe un trabajo encaminado hacia la enseñanza de la investigación, como tampoco se evidencia interés entre algunos profesores por plantearlo en sus clases quedándose en la rutina; tampoco se crean las condiciones para que los niños den a conocer sus inquietudes o preguntas de interés, y cuando lo hacen, éstas no son tenidas en cuenta; otro aspecto es la confusión que hay entre el término consultar con investigar, ya que son concebidos con el mismo significado, desaprovechando las posibilidades de innovación y creatividad de los estudiantes.

Por otro lado, la institución está desaprovechando manifestaciones culturales propias, como fuente de investigación y de fomento de la creatividad de los estudiantes, tal es el caso del carnaval, con lo cual se podría rescatar y además salvaguardar las fiestas carnestoléndicas, que han sido declaradas por la UNESCO como Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad. Se le da poca relevancia al legado heredado de nuestros antepasados desconociendo que forma parte del imaginario cultural de todos los costeños, puesto que sólo se limitan a celebrarlo durante el calendario estipulado por la Secretaría de Educación. A partir de estas reflexiones surge el siguiente interrogante:

¿Cómo estimular procesos de creatividad en los estudiantes de sexto grado de la I.E.M.E.P a partir de la construcción de textos sobre el Carnaval de Barranquilla en el barrio Rebolo?

En él hay una descripción de una realidad observada, relacionada con poco fomento de la creatividad en la institución y el desaprovechamiento de los docentes de situaciones que pueden favorecerla, lo que se convierte en la dificultad a resolver.

Al indagar entre ellos lo que significó el proceso de la escritura de sus proyectos de investigación y de la estrategia de reescritura de borradores sus comentarios fueron los siguientes: “Mis procesos de pensamiento son más amplios, me cuestiono más, escribo mejor, he cualificado mi proceso de escritura.” Carroll. Narly: “Me preguntaba por qué tenía que leer tanto para escribir y luego empecé a entender esto de la reescritura, yo tenía la conciencia de que había que volver a escribir un texto, pero no conocía los criterios para hacerlo”.

En cuanto al indicador *Utiliza el software como herramienta pedagógica*, puede decirse que sí se cumplió por que hicieron uso de él para desarrollar el seminario de TIC y además, cuando apoyaron a los niños en el proceso de escritura y reescritura de sus proyectos de investigación, pero entre todos quien más hizo uso de ellas fue Carroll, lo que se explica porque ella es analista de computador, lo que representaba una ventaja en relación a los demás.

Continuando con el análisis de los indicadores, el siguiente señala: *Utiliza el procesador de textos para la escritura y reescritura de proyectos de investigación*. Sobre éste cabe señalar que una de las limitaciones iniciales de los estudiantes universitarios era la falta de computadores personales y de la poca infraestructura de la universidad en este sentido, para que ellos dispusieran de estos equipos, pues salvo Carroll al comienzo ninguno tenía. Por lo que sus primeros borradores fueron manuscritos. Sin embargo, cuando empezaron a trabajar como auxiliares de la Biblioteca la situación cambió ya que utilizaban los equipos de las salas de lectura para transcribir sus textos o los portátiles de las investigadoras principales y mejoró cuando Cindy y Maryoris compraron los suyos, pues cada pareja tenía por lo menos un computador.

Allí si pudo apreciarse que salvo Maryoris a quien le gustaba escribir a mano, los demás reescribían directamente en pantalla, muy conscientes de que éste les brindaba como señala Varela (2004), “...la opción de corregir los errores en caso de que se cometan, modificar el texto, agregar imágenes, hacer corrección ortográfica, hacer resaltados, subrayados, utilizar viñetas, enumerar, presentar adecuadamente las citas textuales, organizar la información en bloques o columnas entre otros... el procesador de textos contribuye con la escritura cooperativa, en donde dos o más estudiantes pueden elaborar y reelaborar los textos en el computador presentando diferentes puntos de vista sobre su reelaboración y solucionar problemas de escritura”. (p.49). Ya que como lo afirma Greenfield (1985): “La pantalla saca a la luz los procesos de pensamiento de un individuo y los expone a aquellos que pueden observarla también. Convierte la actividad de escribir en un objeto físico fácilmente observable que puede ser

manipulado de distintas formas. Así el ordenador transforma la actividad privada de escribir en una actividad potencialmente pública y social” (183),

Diseña presentaciones empleando hipervínculos. Sobre este indicador puede decirse que en general las hicieron durante el seminario de TIC, en el cual abordaron diferentes rutas para hacerlos, combinando el *Office (Microsoft Word con PowerPoint)* y realizando algunos hipervínculos para colocarlos en Internet. Sin embargo, durante la implementación de la muestra sólo Yorsis y Maryoris los trabajaron con las niñas cuando ellas decidieron hacer el blog de su investigación.

A lo largo del proceso pudo observarse como los estudiantes fueron cualificando su dimensión expresiva. En cuanto a los indicadores de habla y escucha del Nivel C: *Muestra destrezas en la documentación y comunicación de los resultados de una investigación*, puede decirse que todos los estudiantes lo cumplieron, participando en eventos de encuentros de semilleros de investigación de carácter local, mostrando aún cierto nivel de inseguridad Maryoris y Narly. Por su parte Kelly y Cindy se mantuvieron muy serenas y con dominio. El caso a resaltar es Yorsis quien teniendo altos niveles de timidez e inseguridad asumió el compromiso de presentar el macroproyecto junto a Cindy en el V Encuentro Departamental de Semilleros ocupando el primer lugar en la modalidad de ponencia oral (ver anexo 7), lo que a su vez implicó presentarlo también en la ciudad de Medellín en el Encuentro Nacional.

La estrategia utilizada con todos ellos fue ponerlos a organizar sus exposiciones y luego ensayar la presentación ante el equipo de investigadores y ante estudiantes de otros programas y semestres, una y otra vez hasta que alcanzaron no sólo nivel de dominio discursivo, sino conceptual y seguridad. Lo que ratifica la necesidad de enfrentar a los estudiantes a este tipo de experiencias. Por lo que puede afirmarse que cumplieron también con los otros dos indicadores relacionados con este tema: *Participa en actividades propias del investigador tales como entrevistas, exposiciones y otros eventos de carácter académico; Interactúa acertadamente en la comunidad de investigadores.*

En cuanto a los indicadores *Recoge información mediante la aplicación de entrevistas y Diseña y aplica entrevistas sobre el tópico de su investigación* cabe decir que también se cumplieron: aun cuando en sus proyectos ellos no vieron la necesidad directa de hacer entrevistas, el tema del carnaval como tal sí generó interrogantes que posteriormente les ayudaron a ampliar su marco de referencia sobre éste.

Así durante los eventos centrales de esta celebración, se aplicaron encuestas relacionadas con el disfraz, las danzas y a algunos de los personajes centrales de éstas.

En relación con los indicadores de la *habilidad de la lectura* en el Nivel C puede decirse también que éstos se fueron cumpliendo a medida que el proyecto se iba

desarrollando, construyeron conocimientos nuevos a partir de las lecturas tales como el análisis sobre el papel del carnaval como mediación pedagógica del cual se presenta el texto elaborado por Kelly:

EL CARNAVAL COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

Cuando se habla de Carnaval de Barranquilla, se hace relación a música, ron, maizena, recocha y disfraces, pero no se tiene en cuenta el valor cultural y pedagógico que esta fiesta conlleva.

El Carnaval como representación cultural del imaginario del Barranquillero, encierra una gran tradición e ideología del vivir costeño. En cada danza se da lugar a un ritual; cada disfraz, máscara e instrumento tiene un significado que lo hace necesario y único para la celebración carnestoléndica, y es esta significación la que el pueblo en general desconoce al problema debido a que no se ha realizado un trabajo pedagógico para concientizar a la comunidad del maravilloso patrimonio oral e inmaterial que poseemos y que como nuestro, debemos cuidarlo.

En las escuelas se puede utilizar el Carnaval como tema de estudio, de indagación, para fortalecer los procesos cognitivos y cognoscitivos en los estudiantes, ya que es de carácter interdisciplinar; en el no sólo se observan representaciones artísticas, también se puede utilizar como tema en el área de Lengua Castellana para desarrollar la competencia comunicativa; en Ciencias Sociales al analizar el comportamiento de las personas durante esta fiesta: en el área de Matemáticas para realizar un análisis de la cantidad de danzas que participaron en los desfiles que hoy día no lo hacen y de cómo cada año son menos los grupos que participan, y así todas las áreas se puede vincular para desarrollar su contenido disciplinar a partir del estudio del carnaval.

A la vez que se conoce el carnaval, se entiende, también se contribuye al rescate y valoración de sus tradiciones, ayudando de esta manera a la salvaguarda de las manifestaciones en vía de desaparición y los estudiantes se convertirían en portadores del saber cultural y en los beneficiarios de la apropiación de un aprendizaje significativo.

Todo lo anterior justifica el uso del Carnaval como mediación pedagógica en las escuelas; lo que se necesita es que las instituciones, al igual que toda la comunidad barranquillera, cambie de parecer con relación a esta festividad, que se abandone esa concepción de carnaval como fiesta pagana, vulgar y centro de violencia, para reconocerla como la máxima representación cultural del pensar y actuar costeño.

En este texto puede observarse cómo asume una postura crítica frente a la temática abordada dando nuevo sentido y significado al texto originalmente leído para el cual tuvieron también que seleccionar información y documentación a partir de las fuentes físicas y virtuales que podían ayudarles en la preparación y desarrollo de la propuesta. Para ello fue necesario que identificaran la intencionalidad comunicativa de los textos leídos. En general estos indicadores fueron cumpliéndose a medida que elaboraban los anteproyectos de sus trabajos de investigación.

Uno de los factores determinantes en el proceso investigativo es la observación, la última versión del anteproyecto de Yorsis y Maryoris presentado en la página 189 muestra como ellos sí realizaron, como lo señala el indicador, una observación crítica a una realidad con el fin de interrogarla. De igual manera se aprecia en las descripciones del problema de Narly y Carroll relacionado con el uso del Carnaval para fortalecer la producción textual como parte de la dimensión expresiva de la competencia investigativa del cual se presentan algunos apartes:

...Sin embargo, en las observaciones hechas durante nuestro quehacer pedagógico, se ven reflejadas aún falencias que nos impiden llegar a este propósito; como por ejemplo, encontrar docentes con un modelo de enseñanza tradicional, de enfoque memorístico y repetitivo que no permiten que los niños creen situaciones problémicas, para que éstos busquen posibles soluciones... Además, algunos maestros no realizan actividades motivadoras ni propicias para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

...En cuanto a los procesos lectores de los estudiantes encontramos que realizan lecturas de carácter literal porque sólo hacen la decodificación de palabras, no van más allá del texto que leen, es decir, que no realizan todavía lecturas de carácter inferencial o de carácter crítico. Tampoco se les ha acercado a la lectura de diferentes tipos de textos...

...En lo que respecta a la escritura, observamos que los estudiantes no realizan una segmentación de párrafos, no hacen uso de los signos de puntuación aunque conocen de ellos, mezclan letras mayúsculas con minúsculas, repiten las palabras en una misma oración. En sus redacciones muestran falencias de cohesión y coherencia pero de la primera se evidencia mucho más problemas que de la segunda...

...En el plano de la investigación se ha notado que los estudiantes confunden el concepto de investigar con el de consultar, pues piensan que son sinónimos; tal vez porque la escuela no ha llevado a cabo en su plan de estudio un área donde conozcan más sobre esta temática...

El siguiente ejemplo es el de Kelly y Cindy, quienes *utilizan el Carnaval como mediación para favorecer destrezas y habilidades de pensamiento*, en este también se observa el cumplimiento del indicador:

...Ahora, en las instituciones educativas; esencialmente, se ponen en juego las destrezas de pensamiento de los estudiantes a través del acto pedagógico; sin embargo el problema radica en que la escuela no es consciente de la secuencialidad de ellas para llegar a desarrollarlas y a partir de ellas construir de forma significativa su representación con el mundo que le rodea. En la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo, se evidencia esta problemática en diversa situaciones. Una de ellas, es que algunos docentes le dan prioridad al aprendizaje memorístico de los conceptos, cohibiendo el fortalecimiento de la observación y el análisis de situaciones concretas que lleven a un saber hacer en contexto; o relacionan los conceptos con la realidad vivida, pero sólo con un fin informativo, sin propiciar espacios en que los niños identifiquen la situación, la comprendan y realicen la comparación de la teoría con la realidad.

En el área de lengua castellana estas destrezas también son olvidadas, dado que en los procesos de producción y comprensión textual, se observa que al asignar trabajos escritos, propician la lectura y la consulta de texto, pero no proponen situaciones problemáticas donde los estudiantes puedan organizar y clasificar la información necesaria para formular hipótesis, plantear soluciones y concluir.

Durante las observaciones realizadas en el aula se pudo notar que la mayoría de estudiantes de sexto grado se encontraban en un nivel de lectura literal, presentando incapacidad para identificar la idea principal de un párrafo y el tema central de lo leído, preocupándose por memorizar el contenido con las frases exactas, sin detenerse a comprender y analizar lo leído o seleccionar la información relevante para su consulta.

En clases demuestran una actitud apática para resolver pequeños interrogantes, evidenciando un facilismo y la no utilización de las destrezas de pensamiento. En cuanto a la escritura, no producen textos argumentativos que reúnan las mínimas condiciones de cohesión y coherencia, al desconocer conectores, signos de puntuación y la manera de relacionar sus ideas de tal manera que correspondan a un hilo temático. Todo esto debido a que los profesores no utilizan la lectura y la escritura para fortalecer procesos cognitivos....

Sobre el indicador *Utiliza técnicas y métodos apropiados para el análisis e Interpretación de datos e información*, puede decirse que también se cumplió. Un ejemplo de ello fue cuando realizaron el diagnóstico de la población a la cual le

aplicaron la encuesta inicial para escoger la muestra, de los cuales se presentan algunos apartes del realizado a la producción escrita en ésta puede observarse como analizan los datos:

Al realizar el análisis de las producciones autobiográficas elaboradas por los estudiantes se encontró lo siguiente:

...De este grupo 4 sujetos, los cuales están identificados con los números 14, 35, 38 y 45, y quienes representan el 9%, se quedaron sólo en el Nivel A; pero de ellos el número 45 es el que presenta mayor dificultad en cuanto al uso de signos de puntuación, conectores, y se le imposibilita mantener un hilo temático...

Por su parte 24 estudiantes quienes conforman el 51%, se encontraron en el Nivel B al cumplir con las sub-categorías del Nivel A (Concordancia, Segmentación y Progresión temática) y con las del siguiente Nivel referentes al uso de Conectores con función; estableciendo relación explícita entre oraciones o proposiciones; utilizando algún conector o frase conectiva. Entre los más utilizados por la población fueron: Cuando, después, ahora, y también. Hacen parte de este grupo los estudiantes identificados con los números: 1,3, 6, 7, 10, 11, 13, 16, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 40, 41, 43 y 46...

Sobre el indicador *Identifica distintas clases de variables* puede afirmarse que sí lo cumplieron, aunque fue muy difícil al comienzo. El ejercicio de “desarmar” la pregunta de investigación para identificar cada variable, implicaba la puesta en marcha de destrezas de pensamiento del nivel superior y era algo nuevo para ellos. Fueron necesarias varias jornadas de explicaciones, ejemplos y consultas en literatura especializada.

Las primeras en hacerlo fueron Cindy y Kelly, tal vez porque desde los seminarios siempre fueron voluntarias para todo y sus borradores se sometieron al análisis de la clase, mientras que a sus compañeros les resultó más difícil superar el bloqueo inicial y les llevó más tiempo tomar la decisión de hacerlo, por lo que puede afirmarse que en este proceso además de los factores cognitivos, los afectivos tales como la voluntad, el miedo y la inseguridad tuvieron que ser vencidos por los estudiantes para avanzar. Finalmente todos determinaron sus variables y no sólo eso sino que identificaron subcategorías, indicadores e índices para el análisis de su investigación. Tal y como se observa en el anexo 8 que contiene las de Cindy y Kelly.

En lo que respecta a la escritura, cabe decir que todos los indicadores del Nivel C se cumplieron, el que señala *Formula preguntas o hipótesis con criterios que permitan su operacionalización* se cumplió en la medida en que pudieron

determinar su pregunta de investigación, y a su vez generar otras con las que se ayudaban a responderla. Ejemplos que aparecen en las páginas anteriores.

Sobre el indicador *Recoge y organiza información con base en criterios valiéndose de los instrumentos aplicados*, pudo evidenciarse cuando a partir de las encuestas realizadas a la población, estos hicieron el diagnóstico en relación a las TIC, en el cual el principio de organización se realizó a partir de la definición de las categorías si, no, algunas veces, no responde; que fueron alimentadas a partir de la frecuencia del indicador, del cual se muestra un ejemplo:

6. UTILIZACIÓN DEL COMPUTADOR PARA TAREAS		
Respuestas	Nº de Estudiantes	%
Si	21	45
No	13	28
Algunas veces	11	23
No responde	2	4
Total	47	100

Continuando con los indicadores el que señala *Organiza, formaliza, concreta y comunica los resultados de su investigación a través de la escritura de reportes e informes de investigación*, este también lo cumplieron pues pudieron realizar el análisis de su experiencia a partir de los indicadores que ellos mismos identificaron, los cuales se encuentran consignados en los informes finales de su investigación.

En cuanto al indicador *Describe la preparación y el desarrollo de propuestas de investigación*, este se cumplió cuando no sólo escribieron sus proyectos, sino cuando explicaron los pasos para hacer una investigación a los niños y los apoyaron en el proceso de escribir las suyas. Existe total claridad en los que implica este proceso.

El indicador *Utiliza programas de presentaciones para hacer diapositivas y gráficos que le permitan representar y socializar resultados de investigación*, también se cumplió. Ellos ya estaban familiarizados con esta herramienta para hacer exposiciones en sus clases, así que les resultó muy fácil hacerlas. En el anexo 9 se presentan algunas de las elaboradas para el Encuentro de semilleros en Medellín y en la Segunda Semana de la de Ciencia y Tecnología en Barranquilla.

Diseña materiales educativos utilizando herramientas tecnológicas. Este indicador pudo evidenciarse cuando les explicaron a los niños los pasos del método científico, para lo cual les proyectaron un capítulo de la serie CSI que implicó uso de TV y DVD y cuando y trabajaron los talleres de TIC, en las cuales utilizaron diapositivas y ayudaron a los pequeños en la elaboración de las mismas. Así mismo cuando se abordó con ellos como consultar información en Internet. Para todo el proceso ellos pusieron en práctica sus saberes pedagógicos relacionados

con la enseñanza de la lengua y el uso de las Tecnologías, a continuación se presenta la planificación de una sesión con TIC.

Demostrando la creatividad en el computador

Logro:

Aprender a manejar el programa de *Microsoft PowerPoint* como un recurso de utilidad para la presentación de trabajos o exposiciones.

Indicadores de Logro:

- ☞ Identificar y conocer las herramientas de *Microsoft PowerPoint*.
- ☞ Construir presentaciones animadas con el programa de *Microsoft PowerPoint*
- ☞ Compartir y comentar las presentaciones de *Microsoft PowerPoint* con sus compañeros.

Orientación Didáctica:

Para iniciar se les mostrará dos ejemplos de trabajos ya realizados con *Microsoft PowerPoint*. Luego se les indicará la manera en que ellos también podrían crear trabajos similares. Dándole paso a paso instrucciones para crear las diapositivas con el tema de ¿Quién soy yo?

Orientación Metodológica:

El trabajo será instruccional, individual y ejemplificado.

Evaluación:

Será permanente y se tendrá en cuenta si el niño cumple con los indicadores esperados.

Recursos:

Computador, tablero.

En cuanto al indicador *Diseña instrumentos para la recolección de información y análisis de los mismos a través de herramientas tecnológicas*, cabe decir que si se cumplió, en la medida en que utilizando el procesador de textos se elaboraron las encuestas aplicadas a los niños, hojas de cálculo para tabular los mismos, *Sony Digital Voice Editor 3* para bajar las grabaciones hechas a las entrevistas con los cuales no sólo se recolectó información, sino que además permitió analizarlas.

Finalizado el análisis de la muestra universitaria, puede decirse que las estrategias implementadas sí crearon condiciones que favorecen el desarrollo de la competencia investigativa, entendiendo que desde lo cognitivo se logró poner en juego una serie de habilidades de pensamiento que si bien eran utilizadas con anterioridad, la experiencia permitió que lo hicieran de manera consciente al enfrentarse a una problemática, logrando establecer además, el nivel de desarrollo y dominio alcanzado, con lo que podían determinar si era suficiente o no el esfuerzo cognitivo realizado, lo que los hace concientes del nivel en el que están y de lo que les falta para seguir avanzando.

En lo que respecta a lo afectivo, las investigadoras consideran que las condiciones se favorecieron a partir del momento en que los estudiantes universitarios reconceptualizaron el concepto de investigación, ya que al ocurrir

esto dejaron de verla como una actividad lejana para ellos. Tal redimensión les permitió a su vez descubrir que ellos tenían habilidades para ser investigadores. Estos tres factores hicieron que ellos asumieran una actitud más flexible y positiva ante esta labor. Este cambio permitió que asumieran con gusto que formaban parte de una investigación y se motivaron a participar de todo el proyecto, tanto, que no sólo terminaron realizando sus propias investigaciones, sino valorando la actividad investigativa como tal y con ella los aspectos centrales de las otras dos dimensiones: la cognitiva y la expresiva.

En cuanto a la dimensión expresiva cabe decir que la participación en el proyecto, en general fortaleció las competencias comunicativas de la muestra, favoreciendo automáticamente las condiciones para la investigación. Fundamentalmente se benefició en dos aspectos: desde su propia condición como usuarios de la lengua, en la medida en que cualificaron sus procesos lectores, escritores y como hablantes, al verse exigidos en el uso de la variedad estándar de la lengua y en el dominio de un discurso científico propio de las disciplinas abordadas, relacionadas con la investigación.

El segundo aspecto fue relacionado con sus competencias docentes, al ser concientes de su propio proceso en relación con la lengua, pudieron entender el de los estudiantes, diseñar estrategias que les permitieran a los niños avanzar en relación con sus habilidades lingüísticas y por ende, en el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

Cabe decir que al actuar las tres dimensiones de manera interrelacionada, y en forma simultánea se favorecieron condiciones para que los estudiantes universitarios en general, se encontraran de una manera diferente con la labor investigativa, y con sus propios procesos de aprendizaje, asumiendo inicialmente una postura flexible ante ellos y posteriormente descubriendo el gusto por investigar. La experiencia permitió entonces mostrar desde su desempeño, como y hasta donde esas condiciones creadas, favorecieron el desarrollo de su Competencia Investigativa.

Como puede evidenciarse en el Análisis de la Dimensión Cognitiva los estudiantes mostraron dominio en las habilidades básicas y habilidades superiores de pensamiento; sobretodo en las destrezas concernientes a la investigación y solución de problemas; llegando a proponer alternativas de solución a la problemática planteada en sus proyectos investigativos. Esto ocurrió porque se dio una modificabilidad cognitiva, representada en una desestabilización que los obligó a poner en marcha habilidades de pensamiento, las que se fueron complejizando al aplicar nuevas formas de abordar el aprendizaje. Para que esto se diera, fue necesario pensar en un objeto de conocimiento que implicó ponerlos a razonar utilizando estrategias para el análisis, la interpretación y la síntesis, para hacerlo propio, y a partir de allí tomar decisiones, es decir, trascender a la actuación.

Proceso que permitió también, evidenciar lo que ocurrió con su dimensión afectiva, en la medida en que se generó una actitud investigativa que permitió que los saberes comenzaran a ser reconstruidos, entendiendo que éstos no son fijos ni estandarizados, sino que van transformándose cuando son repensados por los sujetos. Lo anterior los llevó a que se aventuraron a explorar, y allí entró en juego su capacidad de asombro, dejándose cautivar. Fue desde esa instancia desde donde nacieron los interrogantes, la duda, el deseo de responderlos y a partir de allí surgió el gusto por la investigación.

Así que podría afirmarse que los estudiantes universitarios “se gozaron” la posibilidad de mirar un fenómeno (el carnaval) involucrando:

- Construcción/deconstrucción/re-construcción de saberes: el Carnaval como mediación pedagógica; su origen, historia, personajes, danzas, disfraces. El papel de los barrios en el Carnaval; algunos aspectos sobre los orígenes de la ciudad de Barranquilla.
- Lectura/re-lectura/observación/pregunta a un objeto de conocimiento: los estudiantes en su totalidad vivieron dos procesos: la lectura de fuentes bibliográficas referidas a la temática del Carnaval, la consecución de fuentes orales que ampliaron el marco que desde lo conceptual se venía organizando y desde lo vivencial pues asistieron a eventos de esta manifestación cultural. El segundo momento está representado en la observación de la manifestación cultural y la formulación de interrogantes.
- Escucha/discriminación/reconfirmación de información pertinente para el proceso: logrando extraer lo pertinente para sus proyectos, pero además renovando o transformando conocimiento.
- Escribir/reescribir/sustentar/socializar: sobre el Carnaval, buscando la validación social a los nuevos saberes y procesos, para lo cual reconstruyó desde la escritura toda la experiencia vivida.

En el caso de los universitarios, este goce surge por la experimentación del autodescubrimiento de sus potencialidades para ser un docente investigador, y de cómo éstas fueron cualificándose y con ello a la vez, su Competencia Investigativa, siendo la creatividad (tengo una idea), la voluntad (quiero hacer), algunos de los factores que elevaron sus sentimientos de autoestima (¡yo si puedo investigar!), en la medida en que hubo reconocimiento, pero sobre todo, porque se concientizaron de que en sus proyectos había surgido un invento nuevo que representaba transformaciones para una comunidad, relacionadas con el carnaval y con las potencialidades de los niños.

Desde la comunicación, además de la conciencia de la necesidad de seguir cualificando su competencia comunicativa, al evidenciar la función comunicativa

de la lengua en situaciones reales para el caso de los universitarios, modificaron sus maneras de relacionarse con el conocimiento y la vida social.

Al ocurrir este hecho tomó sentido la necesidad de mejorar sus habilidades lingüísticas, y como no hay acción humana que no esté mediada por el lenguaje, automáticamente se favoreció la competencia investigativa.

Además de lo anterior el tema del Carnaval permitió el trabajo desde el aprendizaje significativo, en la medida en que se pudo relacionar el aprendizaje con experiencias previas relacionadas no sólo con el carnaval mismo, sino con el tema de la investigación, las competencias comunicativas y las tecnologías de información y comunicación. Para que lo anterior se diera, la afectividad jugó un papel preponderante porque desde ella se desarrolló la voluntad para relacionar los conocimientos previos con los nuevos, generando a su vez su Incorporación en la estructura cognitiva.

Podría decirse que la experiencia de valorar qué hacer y cómo hacerlo desde la investigación generó la crítica de los procesos y por ende los hizo más reflexivos, sobre lo que ocurría en ellos como con aquello que despertó su interés. Generándose asombro que atrapó, fascinación por comprender y crítica para investigar esto también contribuyó a fortalecer la Competencia Investigativa.

Después de estas consideraciones cabe decir que la formación en investigación tanto en la Básica como en el pregrado debe generar experiencias que permitan un acercamiento diferente con el saber, involucrando las tres dimensiones ya mencionadas, de manera que vayan cualificándose gradualmente, y con ello surja en los sujetos una concientización de los aprendizajes y capacidad para dar sentido a lo que se hace.

Lo anterior implica caminar por la incertidumbre, proponiendo soluciones inciertas con resultados inciertos, y es en ese trasegar, cuando el aprendizaje se descubre que se va cualificando la competencia investigativa y ella como el conocimiento mismo, que no llega a una verdad total, no termina nunca de formarse.

CONCLUSIONES

Con el presente trabajo se pretendió favorecer el desarrollo de la Competencia Investigativa, apoyado en la implementación de un proceso de formación y sustentado en un enfoque teórico práctico, el cual fue aplicado a estudiantes del nivel universitario.

La experiencia vivida permite concluir que para favorecer el desarrollo de la Competencia Investigativa, debe aplicarse un proceso de formación simultáneo, correlacionado y gradual, cuyas estrategias apunten al fortalecimiento de las dimensiones cognitiva, afectiva y expresiva del ser humano. Entendiendo que a éste proceso le subyace una visión sobre como el ser humano construye conocimiento, los procesos pedagógicos a desarrollar, la manera de abordar la comunicación, las tecnologías de información en el aula y para la investigación y el fortalecimiento de las destrezas de pensamiento, tratando de que todos ellos contribuyan a crear ambientes de innovación y transformación que despierten el gusto por la investigación, de esta manera se van creando las condiciones requeridas para que nuestros estudiantes observen una realidad y puedan preguntarse como transformarla y ejecutar con gusto, las acciones que permitan cumplir con este fin.

Lo anterior reafirma la pertinencia de implementar y validar las estrategias pedagógicas de formación sobre los temas previstos, ya que las temáticas no sólo eran básicas en la formación de un investigador, sino que lograron articularse estructuralmente en un todo: la Competencia Investigativa, lo que garantizó un mayor y mejor desempeño específico al ampliarse las dimensiones cognitiva, expresiva y afectiva en un contexto práctico.

Puede afirmarse también, que los sujetos con los que se trabajó no se habían acercado de una manera formal a la investigación, por lo que sus concepciones sobre este campo eran débiles, y en algunos casos, equivocadas. Situación que cambió ya que pudo comprobarse como este tipo de investigación puede abordarse desde la investigación formativa, el aprendizaje autónomo y el gusto por preguntar, herramientas básicas en el proceso, al que le subyace la relación entre lo que el docente enseña y la forma de hacerlo, de no ser así, el trabajo realizado en el aula seguirá basado en la transmisión de conocimiento.

El análisis también permitió comprobar que no siempre la Competencia Investigativa ha de desarrollarse en el mismo nivel en todos los estudiantes, aunque sí se cumplen indicadores con características generales, investigar resulta ser una actividad compleja y muy exigente que pone en juego actitudes, valoraciones, expectativas, presaberes, formas de aprendizaje y destrezas de pensamiento, manifiestos a través del lenguaje, de lo que se infiere que a mayor dominio de éste, mayores condiciones para que esta competencia resulte favorecida.

Así, cada sujeto puso en práctica formas de aprendizaje únicas en una situación específica y con una intención determinada, lo que fortaleció tanto el trabajo individual como el colectivo. A lo anterior se suma que las estrategias fueron desarrolladas en un contexto académico favorable como lo fue el marco de un semillero de investigación, al cual los estudiantes pertenecían por voluntad propia.

En lo que respecta a las dimensiones abordadas, pudo observarse también que los niveles de complejidad de la Competencia Investigativa dependen del nivel de desarrollo cognitivo de los sujetos; por lo que la implementación de estrategias orientadas hacia el uso de las operaciones superiores del pensamiento, favoreció estas habilidades, observándose el cumplimiento progresivo de una serie de tareas cognitivas con las que reestructuraron sus propios esquemas, manifestándolo a través del discurso icónico, oral y escrito.

Así mismo, la experiencia permitió que los estudiantes descubrieran la función comunicativa del lenguaje como producto de acciones reflexivas y sistémicas realizadas, las que favorecieron una interacción recíproca entre los participantes y el saber, al combinar los conocimientos elaborados con los extraescolares para negociar significados, acercándolos a usos más elaborados y formales de la lengua. Esto no sólo favoreció sus competencias comunicativas al fortalecer su capacidad para producir textos en situaciones reales de comunicación, sino que además, los hizo concientes del estado de desarrollo de las mismas, apropiándose de estrategias para seguirlas cualificando, por lo que puede afirmarse que se dio la metacognición en relación a todos los temas, ya que se dio un proceso reflexivo y práctico en forma paralela, con el que crearon sus propias concepciones y se hicieron concientes de sus propios procesos de aprendizaje.

Las estrategias permitieron también el cambio de concepción de investigación como consulta por el de escudriñar una realidad; además generó nuevas condiciones de relación entre los participantes, menos vertical y con una mayor conciencia de las razones por las cuales debían realizarse determinados procesos o acciones. Lo que desarrolló lentamente el gusto por investigar y los llevó a formular propuestas creativas para resolver sus propios interrogantes y a entender la realidad como un aspecto factible de indagar y transformar, las que al irse materializando producían satisfacción y con ello un elevamiento de la autoestima, y a mayor autoestima mayor disposición para el trabajo. Lo que favoreció la dimensión afectiva.

El enfrentar la posibilidad de convertirse en docentes investigadores, posibilitó trabajar sobre sus creencias en relación a la investigación, y al acto pedagógico, aunado al hecho de que debieron revisar sus preconceptos sobre las competencias comunicativas y las Tecnologías de Información y Comunicación, y desde allí, comenzar a pensar en otras formas de desarrollar la práctica docente diferentes a las que ellos han observado, y a entender que las transformaciones en el ámbito escolar pueden generarse desde la investigación, lo que requiere que los educadores asuman una actitud investigativa, con la que no sólo se logran

avances en el plano personal, sino que se brinda la posibilidad de crecimiento a las instituciones educativas.

En cuanto al diseño de materiales educativos estos permitieron a los universitarios no sólo entender lo que ocurría con ellos en relación a sus procesos de aprendizaje, sino también en sus estudiantes ya que facilitó enfrentarse de una manera diferente con el saber, los materiales mostraron los temas de manera creativa, divertida, y entretenida, el uso de videos, programas televisivos, diapositivas, acceso a fuentes orales y escritas les permitió hacer conexiones entre los cuatro ejes y articularlos como un todo en sus proyectos de investigación. Así mismo el trabajo con los materiales los llevó a valorar la necesidad de su uso en el aula y a preguntarse como utilizarlos con los niños, mostrándose dispuestos a asumir riesgos de llevar a la práctica ideas nuevas.

Al evaluar la propuesta de formación en investigación en el nivel universitario, se llegó a la conclusión de que el trabajo mancomunado entre los estudiantes, les permitió diseñar, ejecutar y evaluar sus proyectos de investigación, facilitándoles preguntarse “qué hacer” y “cómo hacer”, lo que debieron resolver desde unos propósitos en común y con acciones colectivas soportadas en procesos de permanente reflexión sobre sus saberes disciplinar y pedagógico, y sobre el cómo ayudar a formar personas. Este trabajo realizado en un contexto real, que implicaba un sistema de aprendizaje flexible, coherente y práctico, permitió ir cualificando sus competencias investigativas, en la medida en que buscaron unas soluciones puntuales, las sometieron a procesos de registros sistemáticos que permitieron dar cuenta de errores y aciertos, proceso soportado desde la investigación formativa, por lo que puede afirmarse que ésta fue determinante en el proceso, pues permitió unas bases teóricas a una realidad tangible, e hizo de la investigación una actividad al alcance de todos.

Aunque no se trabajó con redes externas de maestros, puede decirse que se cumplieron algunas condiciones de este tipo de trabajo, ya que entre ellos compartieron experiencias e inquietudes sobre su preocupación, implementaron colectivamente estrategias para la autoformación y se acercaron a teorías que les mostraron nuevas formas de abordar su rol docente y el conocimiento en el aula. Para lo cual tuvieron que debatir, criticar y unificar criterios, sistematizar las experiencias y socializarlas haciendo uso de mecanismos de comunicación tanto reales como virtuales, por lo que puede afirmarse que se crearon también unas condiciones para que los estudiantes universitarios participen en redes o colectivos de maestros investigadores.

Otro aspecto a mencionar de la propuesta fue el que se crearon condiciones para que los estudiantes se apropiaran de los principios básicos de la investigación, observaron una realidad (el carnaval) desde referentes teóricos y vivenciales con lo cual fue reconceptualizado; lo mismo ocurrió con las competencias comunicativas, las cuales fueron evaluadas en ellos mismos y pensadas para ser abordadas con los niños, y les ayudó además a socializar sus proyectos de

investigación. Estos factores los llevaron a descubrir la funcionalidad de sus proyectos de investigación de manera conjunta.

En fin, el proceso de formación de la Competencia Investigativa así concebido, permitió validar nuestras estrategias, pero además dejó el camino abierto para continuar en la búsqueda de otras opciones para que nuestros estudiantes tengan las condiciones y se inclinen hacia la investigación, pues es ésta una posibilidad de crecimiento personal y social. Generó cambios en sus participantes hasta el punto de que hoy todos han mostrado interés por mantenerse en el grupo de investigación. Así que puede señalarse que el ofrecer un ambiente para la indagación y la consulta, brindó mayores posibilidades para favorecer el desarrollo de la Competencia Investigativa, y aunque este proceso no es fácil, el trabajo mancomunado contribuye a hacerlo realidad. Por ello creemos que las estrategias son una opción válida para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento.

En lo que respecta al Carnaval de Barranquilla, dada su condición de *lietmotive*, quedó más que demostrado su potencial como mediación pedagógica, convertido en la realidad a observar e interrogar, brindó todas las posibilidades para ser observado, interrogado, criticado y reformulado por los estudiantes. Fue mediación pedagógica en la investigación de la maestría y en la de pregrado, y objeto de conocimiento de los más pequeños, por lo que puede afirmarse que todos aprendimos a investigar o cualificamos nuestra Competencia Investigativa, investigando el Carnaval de Barranquilla.

RECOMENDACIONES

Finalizado el análisis de los resultados de esta investigación, creemos necesario hacer una serie de recomendaciones orientadas a dinamizar la propuesta que venimos desarrollando:

1. Avanzar hacia el desarrollo de un modelo de formación de la Competencia Investigativa desde una teoría del conocimiento, el lenguaje y la cultura, que implique fortalecer las dimensiones cognitiva, afectiva y expresiva del ser humano desde una perspectiva transdisciplinar, en la que converjan las Ciencias del Lenguaje, la Pedagogía y la Epistemología del Conocimiento. Esto brindaría opciones para una educación alternativa, en la que los sujetos construyan y produzcan significados y puedan ser validados socialmente.

Se trata de ver esta relación como una opción para la formación en, desde y para la investigación que garantice unos sujetos críticos, concientes de su rol como dinamizadores de una realidad al proponerle posibilidades de transformación. Esto implica un cambio en las formas en las que se vienen formando los egresados de las Facultades de Educación al proponer otras formas de interactuar con el conocimiento y con las estrategias adecuadas para realizar investigaciones.

2. Se sugiere abordar la enseñanza de la lengua no sólo en su dimensión escrita sino en su totalidad; tocando los tópicos que la conforman: significación, funcionamiento en el uso y aspectos formales, y todo ello en contextos reales de comunicación. Esto contribuirá de manera efectiva al fortalecimiento de la competencia comunicativa.
3. Por su parte las Instituciones Educativas de Básica y Media deben fortalecer la investigación desde cualquier área del saber, no abordándola solamente desde las Ciencias Básicas donde normalmente aplican el método científico; sino una investigación concebida como la consecución de unos pasos que conllevan a la solución de un problema padecido en el entorno. Ello contribuirá a crear condiciones para adentrar a los estudiantes desde temprana edad en procesos de investigación.

Así mismo, deben fomentar la formación teórica y metodológica de sus docentes en el campo del lenguaje, debido a que éste es transversal en el ser humano; lo que permitiría valorarlo en su dimensión cognitiva y

comunicativa y a partir de allí abordar la investigación en el aula involucrando los dos grandes protagonistas: estudiantes y docentes.

4. Por último, se sugiere involucrar aspectos relacionados con la cultura, como objeto de análisis crítico, comprensión y experimentación, convirtiéndola en un espacio generador de aprendizaje significativo con el que se construye conocimiento. Pero además dinamizándola, ya que al ser recreada y re-creada se fortalece también el imaginario de los sujetos.

En lo que respecta específicamente al Carnaval de Barranquilla, se recomienda abordarlo como un eje transversal del currículo, ya que trabaja en doble vía, pues por un lado puede utilizarse como herramienta para desarrollar estrategias pedagógicas que permitan atender el desarrollo y/o fortalecimiento de procesos, y por el otro, para fortalecerse y reinventarse a sí mismo, convirtiéndose en objeto de aprendizaje y reflexión permanente entre los involucrados en el acto educativo.

LISTA DE REFERENCIAS

AHUMADA, V.; HERRERA, M.; NÚÑEZ, R.; RIVERO, I.; TORRES, G. y VARELA, R. (1999) *Estudio Descriptivo - Analítico del Proceso de Argumentación. Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita*. Programa de Educación Continua, Universidad Santo Tomás, Barranquilla, Colombia.

ALDRIDGE, A.; LEVINE, K. (2003) *Topografía del Mundo Social. Teoría y Práctica de la Investigación Mediante Encuestas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

ANDER-EGG, E. (1992). *Los Medios de Comunicación al Servicio de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

AUSUBEL, D. (1983) *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

BAJTIN, M. (1990) *La Cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial.

BARKER, C. (2003) *Televisión, Globalización e identidades Culturales*. Barcelona: Editorial Paidós.

BOGOYA, D. (1999) *Hacia una Cultura de la Evaluación Para el Siglo XXI*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

BRANTHWAITE, A. (1986) *La creatividad y las habilidades cognitivas. Capítulo 15. En La inteligencia hábil*. Compilador GELLATLY, A. Buenos Aires: Editorial Aique. S.A.

BELH, J. (2005) *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Gedisa.

BICKEL, J. (1982) *L'educazione formativa*. Belforte Editore Libraio, Livorno.

BLAXTER, L.; HUGHES, C.; TIGHT, M. (2005) *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa.

BOGOYA, D. (2000) *Competencias para el siglo XXI*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

BOOTH, W.; COLOMB, G.; WILLIAMS, J. (2001) *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Editorial Gedisa.

BRIONES, G. (1995) *Preparación y Evaluación de Proyectos Educativos*. Colombia. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

_____ (1998) *La investigación social y educativa. Módulo 1 Formación de Docentes en Investigación Educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

BUNGE, M. (1985) *La Investigación Científica*. Barcelona: Editorial Ariel.

BUSTAMANTE, G.; DE ZUBIRÍA, S.; BACARAT, M.; GRAZIANO, N.; MARÍN, L.; GÓMEZ, J.; SERRANO, E. (2001) *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*. Volumen I. Bogotá: Sociedad colombiana Pedagogía.

BUSTAMANTE, G.; DE ZUBIRÍA, S.; BACARAT, M.; GRAZIANO, N.; MARÍN, L.; GÓMEZ, J.; SERRANO, E. (2001) *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*. Volumen II. Bogotá: Sociedad colombiana Pedagogía.

BUSTAMANTE, G. ¿Se puede formar en investigación? Artículo extraído diciembre 8 de 2006 de [Http://www-google.com/search?q=cache:5bFVqA4SvHYYJ:www.pedaogica.edu.co/storage/ps](http://www-google.com/search?q=cache:5bFVqA4SvHYYJ:www.pedaogica.edu.co/storage/ps).

CALSAMIGLIA, H. (1991) *El estudio del Discurso Oral. En Signos teoría y práctica de la educación, N° 2*. Gijón:

CASTILLO, M.; TRIANA, N.; DUARTE, P.; PÉREZ, M. y LEMUS, E. (2007) *Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES.

CASSANNY, D. (1988) *Describir el Escribir*. Barcelona: Editorial Paidós.

_____. (1991) *Cómo se aprende a Escribir*. 1ª Reimpresión. Buenos Aires: Editorial Paidós.

_____. (1994) *La Cocina de la Escritura*. Buenos Aires: Editorial Anagrama.

_____. (1994) *Enseñar Lengua*. Madrid: Editorial Grau.

CASTELLANOS, B.; LIVINA, U.; FERNÁNDEZ, A. (2003) *La gestión de la actividad de Ciencia e Innovación Tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la educación*. La Habana: Pedagogía 2003.

CERDA, H. (2007) *La Investigación Formativa en el aula. La pedagogía como investigación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

CHOMSKY, N. (1970) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Editorial Aguilar.

CNA. (1998) *La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia*. Santafé de Bogotá: Corcas.

COLFUTURO. (2007) *Fronteras del Conocimiento. Doce personalidades reflexionan sobre las perspectivas de la educación, las maestrías y los doctorados, en un mundo globalizado*. Bogotá: D'vinni S.A.

COLE, M.; SCRIBER, S. (1977) *Cultura y Pensamiento*. México: Editorial Limusa.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. (1990) *Ley 29*. Bogotá: Diario Oficial.

_____ (1992) *Ley 5*. Bogotá: Diario Oficial.

_____ (2001) *Ley 706*. Bogotá: Diario Oficial.

_____ (2002) *Ley 739*. Bogotá: Diario Oficial.

_____ (2002) *Ley 760*. Bogotá: Diario Oficial.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1991).

CORONADO, C.; RIVERO, I.; VARELA, R. (1997) *Carnaval de Barranquilla: Una propuesta Psicolingüística para la construcción de la lengua escrita. Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Educación con Énfasis en Psicolingüística, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia*.

CORREA, J.; MARTÍNEZ, A.; RIVERA, J.; RIVERO, I.; VARELA, R. (2004) *Lenguaje y Nuevas Tecnologías. Serie Abriendo nuestra escuela a las TICs*. Barranquilla: Editorial Universidad del Atlántico.

CREME, P.; LEA, M. (2000) *Escribir en la universidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

DE LA ESPRIELLA, .A. (2003) *Carnaval de Barranquilla. Centenario de la Batalla de Flores 1903-2003*. Barranquilla: Editorial Mejoras.

DE MONTES, Z. (2002) *Mapas Mentales Paso a Paso*. México: Alfaomega.

DE ZUBIRÍA, J. (2006) *Las Competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

DIAZ, Á. (1987) *Aproximación al texto escrito*. (1ª Ed.) Medellín: Editorial Lelón.

DÍAZ, F.; HERNÁNDEZ, G. (1998) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructiva*. México: McGraw-Hill.

ECO, U. (1993) *El Lector Infabula*. España: Lumen.

ELLIOT, J. (1994) *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.

ENCICLOPEDIA LEXIS 22. (1976) *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid: Círculo de lectores.

FALS, O. (1989) *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo.

FERRER, A.; ALCANTUD, F. (1995). *La tecnología de la información en el medio escolar*. Valencia: Nau llibres.

FERRÉS, J.; MARQUÈS, P. (2003). *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*. Barcelona: Editorial Praxis.

FLÓREZ, R. (2000) *Evaluación, Pedagogía y cognición*. Bogotá: McGraw Hill.

FUNDACIÓN CARNAVAL DE BARRANQUILLA S.A. (2008) *Carnaval al Aula, en Fiesta de la Música*. Artículo extraído 16 de julio de 2008 de http://www.carnavaldebarraquilla.org/previo/noti_09_09.html.

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE BOGOTÁ JORGE TADEO LOZANO. (2002) *Proyecto Educativo Institucional*. (2ª. ed.) Bogotá.

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE, Revista Huellas 25 años. (2005) *Barranquilla y su Carnaval obra maestra del patrimonio oral e intangible de la humanidad*. Barranquilla: Gráficas Lourdes.

FUNDALECTURA. (1993) *Memorias del primer Congreso Nacional de Lectura*. Bogotá: Fundalectura.

_____ (1997) *Memorias del Tercer Congreso Nacional de Lectura*. Bogotá: Fundalectura.

_____ (1999) *Memorias del Cuarto Congreso Nacional de Lectura*. Bogotá: Fundalectura.

GARCÍA, C. (2003) *Los semilleros de investigación. Hacia la reflexión pedagógica en la Educación Superior*. Medellín: Fondo Editorial Biogénesis. Universidad de Antioquia.

GARCIA, N. (1989) *Culturas Híbridas Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. México: Grijalbo.

GARZA, R. y LEVENTHAL, S. (1998) *Aprender cómo Aprender*, México: Editorial Trillas.

GOLEMAN, D. (1996) *La Inteligencia Emocional*. Bogotá: Javier Vergara Editor.

GORI, R. (1980) *El Cuerpo y el Signo en el Acto de la Palabra*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

GREENFIELD, M. (1985) *El Niño y los Medios de Comunicación*. Madrid: Ediciones Morata S.A.

HENAO, O. (2002) *Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

HERNÁNDEZ, E. (2001) *Congo Infantil Alegrías*. Artículo extraído 11 de julio de 2007 de http://www.geocities.com/Athens/Agora/8197/Articulos/Congo_Alegrias.html.

HERNÁNDEZ, J. (2003) *Carnaval de los niños*. Barranquilla: Tecnigráficas S.A.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. (4a ed.) México: MacGraw Hill.

HYMES, D. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris: Haitien Traducción de France Mugler.

ICFES -MEN, (2001) *Bases para una Política de Estado en Materia de Educación Superior*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TÉCNICAS Y CERTIFICACIÓN. (2004) *Tesis y otros trabajos de grado*. Quinta Edición. Bogotá: Editada por el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación.

Informe Tuning America Latina. 2004-2007. Artículo extraído agosto 25 de 2007. de www.rug.nl/lettuningal.

JIMÉNEZ, C. (1998) *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica. Emociones, inteligencias y habilidades secretas*. Colección Mesa Redonda N°70. Bogotá: Ed. Magisterio.

JOLIBERT, J. (1997) *Formar niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

JOLIOT, P. (2004) *La Investigación Apasionada*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

JURADO, F.; BUSTAMANTE, G.; PÉREZ, M. (1998) *Juguemos a Interpretar. Evaluación de Competencia en la lectura y escritura*. Bogotá: Plaza&Janes.

KERLINGER, F.; LEE, H. (2002) *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. (4ª. ed.) México: MacGraw Hill.

KHUN, T. (2000) *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

LE BOTERF, G. (2001) *Ingeniería de la competencias*. Barcelona: Gestión 2000 S.A.

LEVY-LEBOYER, C. (2001) *Gestión de las Competencias, Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Editorial Gestión 2000, S.A.

LEWIN, K. (1992) *La Investigación Acción Participativa: Inicios y desarrollos*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio,

LOMAS, C. (1999) *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol I, (2ª ed.) Barcelona: Editorial Paidós.

_____. (1999) *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol II. (2ª ed.) Barcelona: Editorial Paidós.

_____. (2006) *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se)*. Vol. I Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

_____. (2006) *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se)*. Vol. II Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

MARQUÈS, P. (1999). *TIC aplicadas a la educación. Algunas líneas de investigación*. Barcelona: Revista EDUCAR 25

_____. (2000). *Funciones de los docentes en la sociedad de la información*. Barcelona: Revista SINERGIA, 10

_____. (2001). *Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad*. Barcelona: En revista EDUCAR, 28

_____. (2001). *Diseño de intervenciones educativas con soporte multimedia*. Barcelona: Praxis.

_____. (2001). *Sociedad de la información. Nueva cultura*. Barcelona: Revista Comunicación y Pedagogía. 272

_____. (2002). *La magia de la pizarra electrónica*. Barcelona: Revista Comunicación y Pedagogía. 180

MARTÍNEZ, C. (2006) *La Investigación del profesor Universitario: Investigación Formativa o Investigación Científica? Una Mirada desde la Didáctica de la Ciencia*. Artículo extraído el 10 de noviembre de 2006. De <http://ut.edu.co/idead/investi/carmenalicia.pdf>.

MARTÍN, J. (1996) *Pretextos. Pre- Textos*. Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle.

_____. (2003) *Evaluación por Competencias*. Bogotá: Revista Iberoamericana de Educación N° 32.

MASLOW, A. (1991) *Motivación y Personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

MINISTERIO DE COMUNICACIONES. (2008) *Plan Nacional de TIC 2008-2019*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

MINISTERIO DE CULTURA. (1997) *Ley 397*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____. (2001) *Plan Nacional de Cultura 2001-2010. Hacia una ciudadanía democrática cultural*. Bogotá. Imprenta Nacional de Colombia.

_____. (2002) *Dossier de presentación de la candidatura a la segunda proclamación de obras maestras del patrimonio oral e inmaterial espacio cultural del Carnaval de Barranquilla. Proclamación de obras maestras del patrimonio oral e inmaterial*. Artículo extraído 5 de noviembre de 2006. De [www.mincultura.gov.co/patrimonio/patrimonioinmaterial/secciones\(ejemplos/barranquilla/plan.htm](http://www.mincultura.gov.co/patrimonio/patrimonioinmaterial/secciones(ejemplos/barranquilla/plan.htm)

_____. (2004) *Resolución 263*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____. (2003) *Plan Decenal Para La Salvaguarda, Conservación y Revitalización del Carnaval de Barranquilla 2003 - 2013*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____. (2004) *Patrimonio Inmaterial Colombiano. Demuestra quien eres*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1992) *Ley 30*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____. (1994) *Ley General de Educación. Ley 115*. Santafé de Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____. (1998) *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____. (2001) *Exámenes de Estado: Una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____. (2004) *Estándares Básicos de Competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____. (2005) *Boletín al Tablero*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____. (2005) *Boletín Informativo de Educación Superior. No. 4*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____ (2006) *Documento Competencias Laborales*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____ (2006) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____. (2006) *Plan Decena de Educación. 2006-2010*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____. (2006) *Plan Sectorial. Revolución Educativa. 2006-2010*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____. (2007) *Boletín Informativo de Educación Superior. No. 8*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____. (2008) *Boletín Informativo de Educación Superior. No. 10*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

MORÍN, E. (1995) *Pensamiento Complejo*. En una entrevista con Juramir Machado da Silva. En revista: *Les jardins de la Connaissance*. Boletín de la Universidad Euro- árabe Itinerante, N°2. París.

_____. (2001) *Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

MORGAN, C. (1978) *Introducción a la Psicología*. Madrid: Editorial Aguilar S.A.

MOREIRA, M. (1997) *Mapas Conceptuales y Aprendizaje Significativo*. Artículo extraído el 18 de diciembre de 2007. De <http://www.fiumsa.edu.bo/cursos/presentaciones/memoria/mapasconceptualesyaprendizajesignificativo.doc>

MURCIA, J. (1998) *Investigar para cambiar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

NOVAK, J. (1998) *Conocimiento y Aprendizaje*. Barcelona: Editorial Martínez Roca S.A.

OBSERVATORIO DEL CARIBE COLOMBIANO. (2006) *Informe Ejecutivo sobre Indicadores Económicos y Sociales de la Región Caribe Colombiana*. Cartagena.

OSÍN, L.; HUERGO, J. (1999) *Comunicación, humanismo y nuevas tecnologías en el espacio escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

ORNA, E.; STEVENS, G. (2004) *Cómo usar la información en trabajos de investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa.

OROZCO, A.; LINDO, M.; JINETE M.; VÉLEZ L. (2005) *Acerca de la formación investigativa en la educación superior. Un caso en los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Educación Artística Y Educación Física, Recreación y Reportes de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico*. cedinep.org/cedinep.doc

OROZCO, M.; SOTO, R. (2007) *Carnaval. Mito y Tradición*. Tercera edición. Barranquilla: Cultura Caribe.

PERELMAN, Ch. (1997) *El Imperio Retórico*. Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Norma.

PÉREZ, M. (1999) *Ensayo Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa Ejes de la evaluación de producción de textos*. Memorias del Taller Evaluación de Competencias Básicas. Bogotá: Publicaciones Universidad Nacional de Colombia.

PÉREZ, L. (2007) *La Lectura, la Escritura, el Pensar: la Formación. Condiciones para con-versar alrededor del Conocimiento y la Investigación*. Revista Palobra. Cartagena: Alfa Impresores.

PIAGET, J. (1981) *Intelligence and affectivity their relationship during chaild developement*. Palo Alto California: Annual Reviews.

PLA, R. (2002) *Modelo del profesional de la educación basado en competencias para asumirlas tendencias integradoras de la escuela contemporánea. I.S.P. Manuel Ascunce Domenech*. La Habana: Ciego de Ávila.

POZO, J. (1993) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.

REDONDO, A. y TORRES, G. (2004) *Tecnologías de información y comunicación y herramientas de trabajo colaborativo*. Barranquilla: Ediciones Universidad del Atlántico.

RESTREPO, B. (2003) *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido*

estricto. Artículo extraído 6 de diciembre de 2006 de http://www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/con_apl_inv_for_cri_par_eva_inv_cie_sen_est_ber_res_gom.pdf.

_____. (1999) *Maestro Investigador, Escuela Investigadora e Investigación de Aula*. En: Cuadernos Pedagógicos No. 14, Universidad de Antioquia: Medellín: Universidad de Antioquia.

REVISTA INTERNACIONAL MAGISTERIO Junio-Julio 2007. Edición Número 27 Bogotá: Editorial Santillana Formación.

REY S. E. (1992). *Joselito Carnaval*. Barranquilla: Ediciones Costa Caribe.

_____. (2002). *Historia del Carnaval*. Revista Garabato, N° 1.

ROZO, J. (2003). *Sistémica y Pensamiento Complejo. I. Paradigmas, sistemas, complejidad*. Medellín: Biogénesis.

RUANO, L. (1998). *Investigación: Un espacio para la reflexión sobre la formación docente*. [Versión electrónica]. La Tarea revista de Educación y Cultura. Artículo extraído diciembre 8 de 2006 de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu10/ruano10.htm>.

RUÍZ, H. (2003) *Diez criterios para formar un investigador*. Artículo extraído el 20 de noviembre de 2006. De http://www.usa.edu.co/civilizar/Diez_Criterios_Para_Formar_Un_Investigador.

SABINO, C. (1992) *El proceso de Investigación*. Bogotá. El Cid Editor.

SAKAIYA, T. (1994) *Historia del Futuro. La Sociedad del Conocimiento*. Santiago: Ed. Andrés Bello.

SALAS, W. (2003) *Formación por Competencias en Educación Superior*. Revista Iberoamericana de Educación N° 32.

SALKIND, N. (1998) *Métodos de Investigación*. (3ª. ed.) México: Prentice Hall.

SÁNCHEZ, S. (1998) *Fundamentos para la investigación educativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

SANTOS, M. (1999) *20 Paradojas de la Evaluación del alumnado en la Universidad Española*. Revista Iberoamericana Electrónica de Formación del Profesorado.

SHARDAKOV, M. (1968) *Desarrollo del Pensamiento en el escolar*. México D.F.: Grijalbo S.A.

SOLANA, R. (1993) *Administración de Organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones Interoceánicas S.A.

TAMAYO, M. (1995) *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa.

TAMAYO, M. (2003) *La Experiencia Mexicana en el Desarrollo del Proyecto de Formación Profesional basada en Competencias Laborales*. Programa de Cooperación Iberoamericana para el Desarrollo de la Formación Profesional. 2003-07-19 Biblioteca Digital de la OEI. Artículo Extraído el 16 de enero de 2008. de <http://www.oei.org.co/iberfop/Tamayo/index.htm>.

TAWARA, D. MA - *National Center for Cultural Competence - Georgetown University Child Development Center - Center for Child Health and Mental Health Policy- University Affiliated Program (UAP) - 3/95 - Artículo extraído Septiembre de 2006. De <http://www.medicalhomeinfo.org/training/materials/translation/component%20Uno/aap-uno-Apndicel.doc>.*

TOBÓN, S. (2006) *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

_____. (2007) *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

TORRES, E; MARÍN, L.; BUSTAMANTE, G.; GÓMEZ, J.; BARRANTES, E. (2001) *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*. Volumen I. Bogotá: Sociedad colombiana de Pedagogía.

TORRES, G. (2004) *Investigación Educativa: Investigación formativa. Serie Abriendo nuestra escuela a las TICs*. Barranquilla: Editorial Universidad del Atlántico.

TRIGO, E.; DE LA PIÑERA, S, (2000) *Manifestaciones de la motricidad*. Barcelona: Editorial INDE.

TRILLOS, M. (2003) *Pasión y vida de las lenguas colombianas*. Vol. II Bogotá: Colección Colombia - COLCIENCIAS.

TYLOR, E. (1977) *Cultura Primitiva*. Madrid: Ayuso.

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO. (1999) *Memorias del Primer Encuentro de Investigadores del Carnaval de Barranquilla*. Barranquilla: Fondo de publicaciones Universidad del Atlántico.

_____. (2001) *Estatutos de la Investigación de la Universidad del Atlántico*. Barranquilla.

VÉLEZ, C. (2005) Ministra de Educación Nacional En: Foro Universitario en Competencias Científicas. Medellín: Universidad EAFIT.

VERGEL, G. (1997) *Metodología Un manual para la elaboración de diseños y proyectos de investigación*. (3a ed.) Barranquilla: Corporación Unicosta.

VIGOTSKY L.S. (1995) *Imaginación y creación en la edad infantil*. Segunda edición. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (1998) *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

VILLARINI, A. (1991). *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento*. San Juan: Proyecto de Educación Liberal Liberadora.

VILLARREAL, D; GUEVARA., J. (1994) *Una experiencia en formación de investigadores. Núcleos de investigadores en la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. Revista de la Educación Superior. Publicaciones Anuies, Vol XXIII (4), N° 92. México D.F. Artículo extraído el 10 de noviembre de 2006. De www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/residenciaestrellasuperior02/txt1.htm.

WALKER, M. (2005) *Como escribir trabajos de investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa.

WALLON, A. (1956) *De la acción al pensamiento*. Moscú: De la a. De C de la URSS.

ZAPATA, J. (2005) *Investigándonos. La investigación en la formación de maestros y maestras. Qué y cómo se enseña y se aprende*. Barranquilla: Ediciones Universidad del Atlántico.

ZUCHERINI, R. (1992) *“La voz y la audición”*. Cómo educar la comunicación oral. Barcelona: Ediciones CEAC.